

SUMÁRIO

Literatura no ensino médio: uma proposta de leitura fenômeno-semiótica.....	3
Aspectos ecológicos da atividade pesqueira no reservatório da UHE de Ilha Solteira.....	17
Investigação sobre risco de gravidez com alunos de uma escola municipal de Urânia.....	33
A histeria da História e a potência da imagem no filme “Terra em transe” (1967) de Glauber Rocha	51
O problema de autoria no <i>lais</i> de “Maria de França”	65



A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE LEITURA FENÔMENO-SEMIÓTICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO (Cap. I, 2000, UNESP, SJRP)

Adriana Juliano Mendes de Campos¹

Resumo: A pesquisa desenvolvida sobre este tema teve por objetivo refletir sobre o Ensino da Literatura e propor sugestões para que se torne mais significativo. Na verdade, a focalização do Ensino Médio deveu-se à observação da Avaliação do MEC/INEP-1997 e análise atenta das questões e alternativas no tocante à solicitação interpretativa por parte do aluno. Operacionaliza conceitos de *Leitura e Linguagem* verificando que as práticas correntes levam à leitura superficial e interpretação in-consistente, não raro equivocada. Além desses fatores, o livro didático, instrumental veiculado e endossado pelo professor, apresenta questões diretivas, vazias de significado, apenas de localização, que não conduzem ao movimento centrípeto, muito menos centrífugo da leitura; são periféricas, diluições da Teoria Literária, que apresentam conceitos ultrapassados e cristalizados do ensino tradicional, mecânico e linear. O trabalho foi subdividido em três grandes partes, por temática: a primeira enfoca as atividades escolares de leitura e interpretação; a segunda discute a necessidade da Crítica, do apoio teórico que evidencia as forças e pontos energéticos dos textos, tentando abarcar a evolução do homem no que concerne à cultura, sua assimilação e simbolização. E a terceira parte, a título de exemplo engloba os conceitos e idéias das partes anteriores, apresentando uma prática de leitura *fenômeno-semiótica*, que dá conta das contradições internas e externas dos textos. Didatizar um instrumental que procurasse dar pistas ou as referidas instruções para a construção do significado foi o *leitmotivo* desse modelo compreensivo de textos poéticos.

Palavras-chave: Leitura; Ensino; Fenomenologia; Semiótica Literária; Sobreposições.

CAPÍTULO I - LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA

Pretendemos adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz. (Zilberman)

¹ Doutora em Teoria da Literatura pela UNESP/IBILCE – S.J.Rio Preto, 2006, Mestre em Literatura Brasileira pela mesma instituição, 2000. Docente do Departamento de Letras do UNIJALES em Língua Portuguesa. ATP de Língua Portuguesa na Diretoria de Ensino – região de Jales a partir de 2000.



Ainda não parece senso comum ensinar literatura na escola pela prática aberta e ampla de leitura. Para iniciar o tratamento do assunto ao qual nos propusemos, *A literatura no ensino médio: uma proposta de leitura fenômeno-semiótica*, esbarramos no primeiro grande problema da educação brasileira: a leitura. Estudiosos do caso já se manifestaram em publicações anteriores e recentes sobre este nó do ensino brasileiro: a leitura, prática ausente nos hábitos do próprio aluno, da família, e o pior, nas aulas de português, em que os professores parecem continuar muito ocupados com os tópicos gramaticais e atividades de produção de textos para seus alunos alcançarem expressão melhor.

Preocupados com este entrave da educação brasileira, Luís Antônio Marcuschi (1996), Ezequiel Theodoro da Silva (1990), Lúcia Fulgêncio; Yara Liberato (1992) e Ângela Kleiman (1989), autores nos quais nos apoiamos teoricamente, entre outros, têm ostensivamente se dedicado ao estudo da leitura no contexto escolar, bem como ao tratamento dado às interpretações de textos nos manuais didáticos, apresentando de forma clara e objetiva a inconsistência que toma conta dessas atividades, vazias de significado e constantes ao longo da trajetória escolar brasileira, que, na maioria das vezes, encerra no Ensino Médio.

Em *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*, Ezequiel Theodoro da Silva (1986) retrata a desvalorização da leitura na escola, bem como a fuga de sua função primordial de formar leitores críticos e constantes. Na esteira desses estudos, encontram-se autoras preocupadas com o ensino da literatura, Regina Zilberman; Marisa Lajolo (1987), Lígia Chiappini Leite (1983), Maria T. F. Rocco (1981), Alice Vieira (1989), Letícia Malard (1985) e Maria do R. M. Magnani (1989) que, de modo prático e consciente, vêm apresentando sugestões para que surjam resultados mais significativos e amplos da efetividade das estratégias aplicadas ao ensino da literatura, permeando a problemática da leitura.

As referidas autoras observaram o ensino de literatura desde o período colonial brasileiro, traçando um perfil dessa evolução e propondo métodos e técnicas não obsoletos e mais adequados ao perfil do jovem atual, levando em conta a realidade *multimídia* com a qual disputamos espaço diário.

Zilberman (1991) apresenta o caminho percorrido pelo ensino da literatura no Brasil em duas etapas que têm como linha divisória o ano de 1970. Antes de 1970, a leitura era vista como meio de transmitir a norma culta, conservar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã, inculcar valores e inculcar bom gosto, assumir a cidadania, adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais. O objetivo era a transmissão do patrimônio da literatura brasileira. A metodologia fundada na imitação e na cópia caracterizava-se pela leitura em voz alta, questionários de interpretação e pelas transcrições.

Depois de 1970 observamos mudanças deste padrão. O conhecimento do patrimônio literário ficou sob os cuidados do segundo grau, deslocando-se muito para os cursos de letras; estreitou-se, quando não se eliminou o espaço da literatura “clássica” brasileira e portuguesa, no



ensino fundamental; os textos estudados tinham em vista o desenvolvimento das potencialidades expressivas e criativas dos alunos, o que explica, em parte, o predomínio de textos breves (crônica, conto, novela) e da literatura contemporânea para leitura no Ensino Médio e a opção pela literatura infantil no Ensino Fundamental. Nesta fase, a presença do livro considerado mais atual ou mais adaptado às faixas etárias e culturais do aluno visa a promover a leitura, estimular o gosto pela literatura e fortalecer o número de seus consumidores.

A mudança pareceu operar-se no sentido de valorização da leitura, um fim em si mesmo, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura literária. Por estas razões, o curso de Letras encampou cada vez mais a tarefa de introduzir o estudante no conhecimento das literaturas vernáculas, enquanto o Ensino Fundamental e o Médio foram, paulatinamente, abdicando dela. A sala de aula tornou-se o ponto de encontro de dois leitores de formação precária: o professor e o aluno. Com isso, a grande literatura, a da antologia, permaneceu inacessível aos setores mais populosos da sociedade brasileira.

A literatura precisa entrar no cotidiano da escola dessacralizada, porém despida de intenções segundas, como meio de ensinar outras habilidades. Os textos, especialmente os literários, são diferentes e a entrada neles também o é, mas existem certas práticas e passos a percorrer na sistematização dos diferentes níveis que os constituem e fazem deles um todo. O momento decisivo da leitura é o do reconhecimento das contradições organizadas no texto numa unidade superior _ a forma estética _ mediante a integração dinâmica das contradições extraídas pela redução estrutural da experiência histórica.

Por etapas graduais de processamento dos poemas evitamos questões periféricas famosas nos manuais didáticos, explorando apenas autor, eu-lírico, funções da linguagem, figuras de estilo e mensagem, num exercício circular e superficial, sem, de fato, aprofundar o mecanismo do significado e suas estratégias de composição, cristalizando concepções hoje não aceitas pela Teoria Literária.

Nos textos, os códigos que regulam a interação entre indivíduos são fragmentados e necessitam ser reconstruídos durante a recepção. Esses vazios e lacunas precisam ser preenchidos através da *combinação dos segmentos*, num trabalho de construção da significação.

Através da história da educação brasileira sabemos que o compromisso da escola básica é a alfabetização do grande contingente da população, a garantia de ingresso no mercado de trabalho e o preparo de mão de obra mais qualificada. Não se estimula a iniciativa, a especulação, antes uma postura de reprodução, a começar pelo livro didático, que reproduz textos de forma fragmentária, substituindo o espaço das obras literárias e dos livros no universo do aluno e da sala-de-aula. Servem os mesmos de recortes das obras, de instrumento para diversas finalidades. Em muitos aspectos facilita o trabalho pedagógico, porém, com o prejuízo da completude da literatura, da obra e do estilo do autor.

A escola superior continua detendo o poder de estímulo à pesquisa, à especulação e ao



saber formalizado, produzindo o pensamento renovado, contemporâneo, sincrônico e diacrônico. Cria metodologias, moderniza técnicas, formaliza teorias avançadas que, posteriormente, devem ser divulgadas e assimiladas pelos níveis anteriores da educação, que, por isso, guardam o ranço da repetição. Não incentivamos o pensamento elaborado, antes a assimilação e repetição do domínio teórico já formalizado para que se torne senso comum.

Daí advém a polêmica da pesquisa: não existe uma disciplina autônoma chamada Literatura, na escola; por conseguinte, não existem aulas exclusivamente de literatura; continua, a mesma, a ser pretexto para outros fins, principalmente para o estudo da língua, em seus mecanismos gramaticais e para a produção de textos. Dessa forma, o caráter fragmentário se perpetua, pois o texto, sendo um recorte da obra e um fragmento da coletânea, do autor e da época, fica, muitas vezes, desvinculado de seu contexto e complexidade. A Literatura é estudada em função de outros objetos e não como objeto em si mesmo.

A inversão do modelo se faz necessária, caminhando do fragmento para a totalidade, do microcosmo para o macrocosmo. São procedimentos básicos de estudo do texto: ler repetidas vezes, compreender sua composição, descobrir seus mecanismos e particularidades, ampliar esse espaço para o da obra, do autor, do estilo e de sua representação na literatura, compará-lo com seus coetâneos e não-coetâneos e, a seguir, comparar procedimentos de autores de mesmas e diferentes épocas na manipulação da linguagem e do estilo, no sentido de operar sobre eles.

O saber literatura não se constrói na forma de saber *sobre* mas *a* literatura particularizada a cada texto. Assim sendo, a aprendizagem caminha do particular para o geral; análoga à visão do real: do próximo para o distante; do menos para o mais; do fragmento para a totalidade; da obviedade para a complexidade; da visão ingênua, perceptiva, para a visão crítica. O conhecimento se dá por meio da formação nos domínios da história consciente da desarticulação entre representação e realidade, acreditando na articulação entre literatura e história.

Antonio Candido ao discutir a literatura como forma histórica de satisfação da universal necessidade de fantasia do ser humano, analisa a função *formadora* da literatura e aponta algumas transformações sofridas pelo literário quando submetido à institucionalização escolar, antecipando formulações contemporâneas de estudos relativos à literatura e ensino. Ao encaminhar historicamente a discussão do caráter formador da literatura, formula uma concepção de inclusão da *crítica* entre as atividades que marcaram os caminhos pela educação, pois concebe a “literatura como prática que humaniza em sentido profundo(...) ao facultar maior inteligibilidade de dada realidade social e humana, da qual constitui representação” (1957, p. 24-25). Abre caminho para a consideração do profissional da literatura_ o crítico, o pesquisador e o professor_ também como formador e, por isso, educador no sentido mais amplo. Caracteriza a literatura como atividade formadora, na medida em que dá inteligibilidade à realidade individual e social.



Leite enfatiza na obra de Antonio Candido *Literatura e Sociedade* uma concepção regida por uma *autonomia relativa*, que tanto considera as correlações entre autores, obras, teorias, quanto entre obras, sociedade, leitores, desenvolvendo a capacidade de articular dinamicamente a forma literária com a estrutura social e com a história (In: D’Incao; Scarabôto, 1992).

O autor distingue n’A *Formação da Literatura Brasileira* as manifestações literárias descontínuas e dispersas do sistema literário, caracterizadas pela articulação entre um conjunto de produtores, “mais ou menos conscientes de seu papel, um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros” (1957,1, p.17). Segundo ele, os escritores brasileiros que em Portugal ou aqui escreveram entre 1750 e 1836, lançaram as bases de uma literatura brasileira *orgânica, como sistema coerente* e não manifestações isoladas, como Gregório de Matos e Anchieta.

Para Antonio Candido, a Literatura do Brasil é marcada pelo compromisso com a vida nacional no seu conjunto, circunstância inexistente nas literaturas dos países de velha cultura. Nelas, os vínculos prendem as produções do espírito ao conjunto das produções culturais; não à consciência ou intenção, de estar fazendo um pouco da nação ao fazer literatura (1957, p.19).

Dadas as análises e reflexões sobre a importância do ensino de leitura na formação cultural do indivíduo, verificamos uma das variáveis que interferem no quadro nada satisfatório e animador da educação brasileira: o livro didático e as formas de avaliação do conhecimento adquirido.

I.1 - Pequena caracterização das Análises e Interpretações de textos nos Manuais Didáticos e Avaliações de final de ciclos.

(...) exerce, a literatura, uma função muito distinta, porém, de qualquer pedagogia oficial, de qualquer manual de virtude e de boa conduta, de qualquer catecismo, em que possa aparecer como reforço ideológico de valores e interesses de grupos dominantes ali projetados.

Davi Arrigucci Jr.

O espaço escolar e os manuais didáticos, bem como os professores são, freqüentemente considerados reprodutores da ideologia dominante, mesmo que de forma inconsciente, mediante a formulação de atividades repetitivas e maçantes que mantém o aluno, ao longo de sua escolaridade, adormecido, com a capacidade latente de induzir, deduzir e formular hipóteses de significação.



Luís A. Marcuschi, em ensaio na revista “Em Aberto” aborda a dificuldade de trabalho criativo em linguagem com a utilização de manuais didáticos:

a iniciativa elogiável de começar o estudo de textos com uma seção chamada compreensão ou interpretação, nos livros, conclui-se de maneira melancólica, pois a maioria desses exercícios não passa de uma descomprometida atividade de cópia sem estimular a reflexão crítica (1996, p. 64).

Segundo o autor, há um fator repressivo difundido nos manuais didáticos automatizando a leitura, induzindo à repetição mecânica, forçando um procedimento impessoal, reprodutivo. No citado ensaio, o autor sustenta que a compreensão deve ser treinada, pois não é uma habilidade inata; para tanto esse estímulo deve continuar durante toda a educação básica na formação de alunos mais especuladores, eficazes e leitores mais competentes.

Exemplifica perguntas padronizadas e repetitivas que aparecem, de exercício em exercício, na mesma seqüência, revelando um estereótipo, ou seja, uma concepção mecanicista da compreensão.

Identificar o gênero textual e a organização estrutural dos elementos são passos desencadeadores do processo de leitura pois a abordagem deverá variar de texto para texto porque a significação, em cada texto, é um processo de singularização.

Segundo Marcuschi, na maioria dos manuais didáticos, as perguntas quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas:” O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Por quê? Ou então contêm ordens do tipo: Copie. Retire. Complete. Cite. Transcreva. Escreva. Identifique. Reescreva. Assinale... partes do texto”(1996, p. 64). Estas perguntas e ordens, raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica, a visão de mundo, a formação de um *ethos*; “imbecilizam” o leitor, criando a ilusão de interpretação, que na verdade não acontece. Não trespassam a moldura do texto, ficam na superfície textual, não alcançando o espaço textual. Torna-se impossível formar um posicionamento, pois o mesmo fica cerceado e dirigido por questões periféricas.

Reduzem-se estes exercícios à identificação de informações objetivas e superficiais, estatisticamente comprovadas. O citado estudo apresentou como dados _ 60% das perguntas sendo de cópia ou citação de alguma parte do texto, 30% de perguntas de caráter pessoal, nada tendo a ver com o texto e apenas 5% das perguntas exigindo relações entre duas ou mais informações textuais para responder. Segundo a pesquisa elaborada pelos alunos de graduação do professor Marcuschi, poucas perguntas se preocupam com alguma reflexão crítica.

As perguntas usuais nos manuais didáticos podem dividir-se, na perspectiva do processo de leitura em *quantitativas*, *qualitativas* e *participativas*. As perguntas e exercícios quantitativos reduzem-se ao princípio básico do número (quanto (s), mais etc...); os qualitativos



proporcionam a reflexão (crítica) e as perguntas participativas (às vezes passivas, às vezes ativas) levam a operar no texto (completar, copiar, transformar). Esses exercícios vêm assim formalizados: (Quem é o autor? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Em quantos parágrafos apareceu a fala das personagens? Quantos parágrafos tem o texto? Numere os parágrafos).

A simples atividade de responder a estas questões é um exercício de localização, ação repetitiva de copiar; não envolve criação por parte do leitor. Assim também sucede com as perguntas de completar, copiar do texto frases que indicam comportamentos ou ações das personagens, citações de falas.

Zilberman argumenta que o papel repressivo englobado pela leitura vincula-se “à sua repetição mecânica, segundo um processo automatizado e impessoal, conforme exige a norma industrial”. Segundo a autora, uma prática de leitura não autoritária, nem automatizada relaciona-se fundamentalmente ao conteúdo da opção política que a orienta, assim como à valorização da natureza intelectual que ela porta consigo (1991, p. 27).

A relação das perguntas dos manuais com os leitores supõe claramente atitude de passividade e debilidade. Como emancipar o sujeito doutrinado e domesticado para aceitar um papel passivo? O conhecimento deve criar pontes para a liberdade e para a ação independente. A compreensão exige uma escola democrática, um professor aberto e um livro igualmente democrático. Praticar uma teoria popular, acessível, é socializar a literatura, o saber literário, a crítica e a capacidade de compreensão; facilitar o trabalho docente e discente, gerar autonomia e negar a automatização, gerar conhecimento e não só endossar o reconhecimento. Como escreve Lígia Chiappini Leite(1983, 105-6), “invadir a catedral do conhecimento” é tomar posse do que é público _ o significado, o sentido, o passeio sîgnico, a viagem pela significação.

Os professores não podem se deixar levar pelo modelo de reprodução que a indústria editorial veicula, devem criar seu próprio mecanismo de leitura, sua própria interpretação, sua metodologia democrática.

Marcuschi conclui que mais da metade das perguntas dos exercícios de compreensão de nossos manuais escolares pode ser dividida em quatro categorias: 1- Perguntas respondíveis sem a leitura do texto; 2- Perguntas não-respondíveis mesmo lendo o texto; 3- Perguntas para as quais qualquer resposta serve; 4 - Perguntas que só exigem exercício de caligrafia.

Este tipo de realidade da sala de aula é cruel e desalentadora, pois mostra a desconsideração pela capacidade cognitiva dos alunos, que não constróem conhecimento nos procedimentos de compreensão e interpretação textuais, bem como do sistema literário. Não aprendem a ter versatilidade e visão e a descobrir e desocultar os significados, construindo sentidos; não desenvolvem a concepção de língua como atividade, forma de ação pela qual se interage com os semelhantes.

Outro problema é a unilateralidade das respostas, a que muitas vezes os alunos são



levados. A diversidade de interpretações pertinentes não é estimulada; em detrimento da padronização de respostas e da não-consideração de diferentes alternativas. Compreender não é precisar; é captar, gerar, relacionar, interagir; é organizar as possibilidades latentes. Existem textos com graus variáveis de dificuldade, assim como diferentes tipos de leitores, de conhecimentos distintos. O desenvolvimento de atividades de percepção abre perspectivas de visão dos níveis e elementos constituintes dos textos.

Segundo Goethe há três classes de leitores: “o primeiro, o que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar e o intermédio, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte”(Jauss, 1979 p.82). É função do professor formar leitores que julguem gozando ou gozem julgando, com juízo crítico, prazer e domínio do estético.

Ao final da pesquisa, Marcuschi apresenta três aspectos centrais falhos nos manuais didáticos: supõem uma noção instrumental de linguagem e imaginam que a língua funciona apenas literalmente como transmissora de informação; supõem ainda que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis e que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Selecionamos como *corpus* de pesquisa os poemas “Velha Chácara“, de Manuel Bandeira e “Recordo Ainda”, de Mário Quintana, com os quais nos deparamos na Avaliação dos concluintes do Ensino Médio de 1997, organizada pelo MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), na prova do noturno, questões de nº 3 e 4 e analisando o livro Curso Prático de Português - Literatura, Gramática, Redação - Programa Completo - 2º grau, de Luís Agostinho Cadore, Ed. Ática:1994, que apresenta os dois poemas propostos para estudo.

A seleção possibilita, na terceira parte deste trabalho, a ilustração da didática de ensino, baseada na percepção e comparação de percursos gerativos de sentido e de configurações discursivas, revelando estilos e tratamentos diferenciados a temas comuns, na exemplificação de interpretação semiótica.

A avaliação MEC/INEP/97 só apresenta duas perguntas em relação a cada texto e para que sejam respondidas existem, em primeiro plano, as instruções aqui transcritas:

Essas questões referem-se à **compreensão de leitura** (grifo nosso). Leia atentamente cada uma delas e assinale, na folha de respostas, a alternativa que esteja de acordo com o texto. **Baseie-se exclusivamente nas informações nele contidas**(sic).

É irônico constatar que se espera de um aluno concluinte de Ensino Médio **basear-se exclusivamente nas informações contidas no texto**, quando o ideal seria que tivesse ao menos uma visão de mundo formada, adequada à sua idade, etapa que no Brasil corresponde ao mínimo exigido para se prestar a maioria dos concursos públicos. O educando deveria apenas partir das informações contidas no texto?

A primeira pergunta em relação ao poema “Velha Chácara” vem assim redigida:



1- O modo como fala do espaço na primeira estrofe já indica que o poeta se refere:

Alternativa correta - (d) (ao destruído espaço de sua infância que, visitado, fez reviver o menino de outrora). (a) - A uma visita a uma chácara desconhecida onde, diziam, vivia um menino. (b) à primeira vista ao espaço onde viveram seus antepassados por várias gerações. (c) a uma propriedade onde muitos nasceram, sofreram e morreram, e que se tornara refúgio de meninos. (e) a uma chácara, demolida por interesses econômicos, que ele deseja comprar na esperança de reconstruir.

As alternativas são inteligentes e não levam à mera cópia, porém, com o perdão da teoria literária, já que os elementos devem estar **exclusivamente inscritos no texto**, observamos um desvio, ou inadequação de conceitos. O poeta não pertence ao universo poético, ou seja, não está exclusivamente inscrito no texto, mas sim o eu-lírico; também o poeta não fala do espaço. Que bom se pudéssemos falar com os poetas, dialogar com eles e esclarecer nossas indagações!

1 - “Os elementos grifados no texto revelam a presença do recurso poético denominado...”(alternativa correta:(a)rima), consideração medíocre para este nível de ensino, pois crianças de ciclo I já são incentivadas a brincar no jogo da rima, percebendo sons e a ludicidade que a linguagem pode criar².

Toda a controvérsia em relação às provas é questão de método; por essas práticas induzimos nossos alunos à compreensão, às vezes, equivocada e parcial. Parece exaustivo focar apenas dois textos nas provas citadas, mas, as trinta questões deveriam centralizar-se só neles, isto é, em apenas um texto em cada prova. Para perfazer a complexidade textual, os níveis de composição são articulados gradualmente do nível fonológico ao semiótico, das questões lingüísticas às extralingüísticas.

As referidas avaliações abordaram vinte textos incluindo citações orais e minitextos, número demasiado, originando fuga das idéias, impedindo a visão abrangente dos fenômenos.

As questões a respeito do poema de Mário Quintana “Recordo Ainda...”, também analisado n’A *Prática das Sobreposições*, constam do livro *Curso Prático de Português*, de Cadore, à p.27 Unidade III - seção **Para compreender melhor o texto**:

1 - O recado do poema é otimista, pessimista ou nostálgico? Por quê?

A pergunta é diretiva. Não deveria apontar alternativas. Uma boa atividade de compreensão não dirige; recolhe, retira do leitor as idéias, não induzindo a respostas estereotipadas.

2 - Com que verso o poeta afirma seu desejo de voltar aos tempos de menino? *Transcreva-o*.

Questão apenas de localização, não exige capacidade cognitiva.

² O governo do estado de São Paulo por meio da Secretaria de Estado da Educação e da FDE publicou em Dezembro de 1999 os resultados da Avaliação dos concluintes do Ensino Médio/97 v 1 referente à Língua Portuguesa.



2 - *Qual destas* palavras melhor exprime o tema do poema: revolta, saudade ou dor?

As palavras não deveriam ser indicadas. A título de sugestão, conforme aponta Marcuschi, poderíamos questionar o seguinte: Considerando o título do poema, que palavra melhor lhe exprime o tema?

3 - No primeiro quarteto o emissor relembra que os dias de sua infância eram calmos e brandos. *Transcreva* o verso que melhor o exprime.

Exercício de “cópiação”.

4 - No segundo quarteto, o receptor (o leitor) já pode perceber um clima de desengano. Quais as palavras o sugerem?

O caminho deveria ser o inverso. A partir da seleção lexical do texto, considerando as palavras que estão nesse quarteto: vento, desesperança, cinza, noite, morta, torta, poderíamos perguntar que idéia sugerem, ou seja, que clima é evocado.

5 - O que exprime a interjeição **ai** no primeiro terceto?

Não indica a resposta, ou seja, não é uma questão diretiva, que elimina o trabalho cognitivo do aluno; por esta razão a consideramos uma boa pergunta.

6 - No último verso do segundo terceto está a “chave de ouro” do soneto. Qual das seguintes idéias ele expressa? a) pobre velho cansado de tudo b) menino com alma de velho c) velho com alma de menino.

7 - Pelo que você estudou [...], qual é das funções da linguagem que predomina neste texto?

Existe mais de uma função e todas devem ser consideradas, o que no poema é relevante e objeto de análise.

Concluimos a análise dos manuais, podendo verificar o seguinte ponto central: as práticas interpretativas dos manuais didáticos, da escola e da sala-de-aula continuam sendo fragmentárias, parciais e conservadoras, mantendo uma postura mimética. Reproduzem o signo da obriedade. Perguntamos se é função do Ensino Médio ensinar o padrão sacramentado pela utilização correta do signo lingüístico ou incentivar a produção não só escrita mas do pensamento social e cultural?



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. (org.) *Leituras no Brasil: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- BACHELARD, G. *A Poética do Devaneio*. Trad. A. P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
_____. *A Poética do Espaço*. Trad. A. P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
_____. *A Dialética da Duração*. Trad. M. Coelho. São Paulo: Ática, 1988
_____. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Trad. A.P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
_____. *O Ar e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
_____. *Bachelard*. Coleção Os Pensadores. Trad. J.J. Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F.Vieira. 4 ed. São Paulo: Unesp/ Hucitec, 1988.
_____. *Questões de literatura e de estética*. Trad. A F. Bernardini et al. 4 ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.
- BANBERGUER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. Trad. O. M. Cajado 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.
- BANDEIRA, M. *Poesia Completa e Prosa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.
- BARROS, D. L. P. de. *Teoria do Discurso: fundamentos semióticos*. 1 ed. São Paulo, Atual Editora, 1988.
_____. *Teoria Semiótica do Texto*. 2 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1994.
- BARTHES, R. *Aula*. Trad. L. P. Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- CADORE, L.A. *Curso Prático de Português - Literatura, Gramática e Redação*. São Paulo: Ática, 1994.
- CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. 3 ed. São Paulo, Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1996.
_____. *Formação da Literatura Brasileira*. 1 ed. São Paulo, Livraria Martins Editora, 1957.
_____. *Na sala de aula*. Caderno de análise literária. 6 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1998.
_____. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1965.
- CARRETER, F. L. & LARA, C. de. *Manual de Explicação de Textos*. Curso Médio e Superior. 2 ed. Editora Centro Universitário. São Paulo, 1963.
- CIRLOT, J.E.. *Dicionário de Símbolos*. Trad. R.E.F. Frias. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1984.
- DAMATTA, Roberto. *Conta de Mentiroso: sete ensaios de Antropologia Brasileira*. Cap.1,2,3. Rio de Janeiro. Rocco, 1993.
- DUBOIS, J. et alii. *Retórica geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.
_____. *Grupo u. Retórica da Poesia: leitura linear, leitura tabular*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. Trad. W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.



- ECO, U. et SEBEOK, T. A. (org). *O Signo de Três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ECO, U. *Os limites da interpretação*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo, Perspectiva, 1990.
_____ *Interpretação e Superinterpretação*. [Trad. MF] São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ELIADE, M. *Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. Trad. de S. C. Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FARIA, M. A. *Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.
- FELÍCIO, V. L G. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Edusp, 1994.
- FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- FREADMAN, R. *Re-pensando a teoria: uma crítica da teoria literária contemporânea*. Trad. de A. J. Gonçalves. São Paulo: Edunesp, 1994.
- FULGÊNCIO & LIBERATO. *Como Facilitar a Leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.
_____ *A Leitura na Escola*. São Paulo, Contexto, 1996.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino - Exercícios de Militância e Divulgação* - Campinas, SP : Mercado das Letras- ALB, 1996 .
- GOLDSTEIN, N. *Análise do poema a- ponto por ponto* - São Paulo: Ática, 1988.
- GREIMAS, A. J. *Semântica Estrutural*. Trad. Haqira Osakabe 2 ed. São Paulo, Ed. Cultrix, 1976.
_____ *Dicionário de Semiótica*. Trad. T. Y. Miyazaki (et al) SP: Cultrix, 1979.
- HUYSEN, A. *Memórias do Modernismo*. Cap. 1. Trad. Patrícia Farias. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.
- JAKOBSON, R.. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- JAUSS, H. R. *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. Trad. S. Telarolli. São Paulo: Ática, 1994.
_____ et al. *A Literatura e o Leitor*. (Coord. e Trad. Luiz Costa Lima) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOBIM, J. L. (org). *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I. V. *A Interação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LAJOLO, M. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 1999.
_____ *O que é literatura?* 10 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- LAJOLO & ZILBERMAN. *Literatura Infantil Brasileira. História e histórias*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987



- LEITE, L. C. M. *Invasão da Catedral: Literatura e Ensino em Debate*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1983.
- LINS, Osman. *Do Ideal e da Glória- Problemas Inculturais Brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- MAGNANI. M.R.M. *Leitura, Literatura e Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MALARD, Letícia. *Ensino e Literatura no 2º grau: problemas & perspectivas*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
- MACHADO. A. M. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. SP: Ática, 1999.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o Discurso Literário*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, L A. *A Lingüística de Texto*. Pós Graduação, UFPE. Recife, 1983.
- _____ *Exercícios de Compreensão ou Cópiação nos Manuais de Ensino de Língua? Ensaio* - revista Em Aberto - Brasília, ano 16, nº 69 Jan/Mar, 1996.
- MELLO, G. N. de. *As Novas Diretrizes para o Ensino Médio* - Coleção CIEE - São Paulo, 1998.
- OLIVEIRA, A. C. & SANTAELLA, L. (org). *Semiótica da Literatura*. Série Cadernos PUC nº 28. São Paulo: EDUC, 1987.
- PAZ, O. *O Arco e a Lira*. Espanha: Fundo de Cultura Econômica, 1956.
- PIGNATARI, D. *Semiótica e Literatura*. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1987.
- PLATÃO E FIORIN. *Para Entender o Texto: Leitura e Redação*. 3 ed. São Paulo, Ática, 1991.
_____ *Lições de Texto*. 3 ed. São Paulo, Ed. Ática, 1998.
- POSSENTI, S. *Os humores da língua - Análise lingüística de piadas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- PROENÇA Fo. D. (org.) *O Livro do Seminário*. Bienal Nestlé de literatura 1982. São Paulo: LRed, 1982.
_____ *Pós-Modernismo e Literatura*. Série Princípios. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- PROPP, V. *Morfologia do Conto*. Lisboa: Editorial Vega, 1978.
- QUINTANA, Mário. *80 Anos de Poesia*. 7 ed. (org.) Tânia F. Carvalhal. São Paulo: Globo, 1996.
- RAMOS, M.L. *Fenomenologia da Obra literária*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1968.
- ROCCO, M. T. Fraga. *Literatura /ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.
- SANTOS, J.F. dos. *O que é o Pós-Moderno*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SCOTT, M. *Lendo nas Entrelinhas*. Cadernos PUC nº 16. São Paulo: Cortez, 1983.



- SEE/São Paulo: *Avaliação dos Concluintes do Ensino Médio/97- Análise Pedagógica*. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. FDE, 1999.
- SEE/São Paulo: CENP *O Texto : Da Teoria à Prática - Subsídios à Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa 1º grau -2 ed.,1991.*
- SEE/São Paulo: CENP. *Prática Pedagógica - Língua Portuguesa - 1º grau , 1993.*
- SEE/São Paulo: CENP. *Prática Pedagógica - Língua Portuguesa - 2º grau, 1993.*
- SEE/São Paulo: CENP. *Proposta Curricular para o Ensino de português - 1º grau. 3 ed.1988.*
- SEE/São Paulo: CENP. *Proposta Curricular para o Ensino de Português - 2º grau. Versão Preliminar, 1992.*
- SEGRE, C. *Os Signos e a Crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- SILVA, E. T. da. *A Leitura no Contexto Escolar*. Série Idéias 5. FDE São Paulo, 1990.
_____ *Elementos de Pedagogia da Leitura*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SODRÉ, M. *Best-Seller: a literatura de mercado*. Série Princípios. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.
- TADIÉ, J.Y. *A Crítica Literária no séc. XX*. Trad. Wilma F.R. Carvalho. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.
- Teoria da Literatura: formalistas russos (vários)*. Trad. Zilberman et al. Porto Alegre: Globo, 1971.
- VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o Ensino de Literatura*. São Paulo: EPU, 1989.
- VOGT, C. *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. São Paulo, HUCITEC, Fundação de Desenvolvimento da Unicamp, 1980.
- YLLERA, A. *Estilística, Poética e Semiótica Literária*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- ZILBERMAN, R. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.
_____ *A literatura Infantil na Escola*. 6 ed. São Paulo: Global Editora, 1987.
_____ et al. *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Prof^a. Dr^a. Adriana Juliano Mendes de Campos
e-mail: adriana.campos@itecnet.com.br
UNIJALES – Centro Universitário de Jales – Unidade Central
Fone (17) 3622-1620
Av. Francisco Jalles, n.º 1.851
CEP: 15700-000
Jales - SP



ASPECTOS ECOLÓGICOS DA ATIVIDADE PESQUEIRA NO RESERVATÓRIO DA UHE DE ILHA SOLTEIRA, RIO PARANÁ, MUNICÍPIO DE RUBINÉIA (SP)

Carlos Henrique Gonçalves Angeluci

Resumo: O barramento de grandes rios pode ser considerado como a primeira onda impactante nesses ambientes, afetando diretamente a ictiofauna pela redução de sua biodiversidade, assim como, em muitos casos, pode levar à diminuição na produtividade pesqueira. Coletas semanais, a partir de fichas de desembarque, foram realizadas no reservatório de Ilha Solteira, no município de Rubinéia (SP), com o objetivo de avaliar os aspectos ecológicos da pesca profissional local. Foi encontrado um pequeno número de espécies no desembarque, somando um total de 21, pertencentes a três ordens. O reservatório abriga uma comunidade submetida à condição de estresse, com baixa riqueza de espécies e alta dominância. O total de peixes recolhidos, durante o período de setembro de 2002 a outubro de 2003, foi de 64.329 Kg. Destes, 45% foram referentes a *Geophagus surinamensis* e 27% a *Plagioscion squamosissimus*, as duas espécies que apresentaram maior contribuição na biomassa capturada. Ao passo que, *G. surinamensis* foi a que apresentou o menor valor de Coeficiente de Variação durante o período da pesquisa. A pesca na região está baseada principalmente no uso de redes de emalhar e tarrafas. O reservatório apresenta um reduzido número de pescadores por Km² e baixa produtividade com valores de pesca próximos a 15 Kg/pescador/dia.

Palavras-chaves: Pesca, CPUE, Reservatórios Artificiais, UHE Ilha Solteira, Ictiofauna.

ECOLOGICAL ASPECTS OF THE FISHING ACTIVITY IN ILHA SOLTEIRA RESERVOIR,
RUBINÉIA/SP

Abstract: The dam of large rivers can be considered the first impact on these areas, affecting directly the ichthyofauna by reduction of its biodiversity, and also, in many cases, can have influence on decrease of fishing productivity. Weekly notes were gotten from arrival fishing, in Ilha Solteira reservoir, in Rubineia municipal district, with the object to evaluate the ecological aspects of fishing in this area. There has been found a small number of species, at arrival, totaling the number of 21, referring to 3 Orders. The lake in study presents a community that has been submitted to conditions

of stress. As a result there has been a low variety of species and a high predominance of one kind. The total of fish collected during the period from September 2002 until October 2003, was of 64.329 Kg. Of this amount, 45% refer to the *Geophagus surinamensis* kind, and 27% to the *Plagioscion squamosissimus* kind, both of them had the largest contribution in the biomass captured. About the species found, the *G. surinamensis* was the one that presented the smallest value of the Variation Rate during the period of study. The fishing in the area is based mainly on the use of gill nets. The reservoir presents a reduced ratio of fisherman/Km², and lower productivity with values of fishing closeto 15 Kg/fisherman/day.

Key words: Fishing , CPUE, Artificial Reservoirs, Ilha Solteira hydroelectric plant, Ichthyofauna.

INTRODUÇÃO

A construção de represas para diversos fins é uma das mais antigas e importantes intervenções humanas nos sistemas naturais (TUNDISI, 1999).O reservatório é um híbrido de rio e lago, apresentando características intermediárias. A taxa de renovação da água é mais lenta que a de um rio e mais rápida que a de um lago natural (AGOSTINHO e GOMES, 1997). A organização vertical do lago e a horizontal do rio ficam substituídas por outra organização intermediária e característica.

Os reservatórios interferem nos rios em que são construídos, alterando o fluxo, os sistemas terrestres e aquáticos, de uma forma drástica e efetiva. Além disso, o contorno irregular dos reservatórios permite a formação de regiões de remanso, nas quais as condições limnológicas, como temperatura, transparência, velocidade de circulação, profundidades médias e as variáveis físicas, químicas e biológicas das águas, geralmente diferem daquelas dos corpos centrais (BIANCHINI, 1999).

Outra característica importante das represas é a grande variação do nível hídrico, que pode ocorrer em pouco tempo, em função das necessidades de uso da água para gerar energia em uma usina. Tal evento, como muitos outros que podem influenciar na dinâmica da represa, classifica-se como um efeito de pulso. Qualquer alteração rápida, natural, (ventos, precipitação e aporte de substâncias dos tributários), ou induzida pelo homem (abertura de comportas, flutuações no nível da água, movimentação de embarcações), afeta variáveis físicas, químicas ou biológicas dos reservatórios.



Em relação à variação do nível da água, alguns estudos como os de JUNK (1980), VIEIRA e ADIS (1992) colocam este efeito de pulso como um dos mais importantes fatores físicos de áreas inundáveis, exercendo influência direta sobre as comunidades desses ambientes. VAZZOLER e MENEZES (1992) ponderam, ainda, que as variações do nível fluviométrico, determinadas por operações das barragens, têm alterado o ritmo cíclico desses ambientes, o que constitui fator preponderante no desencadeamento do processo reprodutivo de muitas espécies de peixes.

A construção de grandes barragens provoca inúmeros transtornos de caráter ambiental como o desaparecimento de espécies reofílicas, a destruição da vegetação marginal com a formação de grandes reservatórios e prejuízos para a diversidade biológica, além de muitos outros de conotação sócio-econômica como a perda de áreas férteis para a agricultura e o deslocamento das populações ribeirinhas (AGOSTINHO *et al.*; 1995; VALÊNCIO *et al.*, 1999; CALAZANS, 1995).

À parte de todos esses prejuízos causados à natureza e à sociedade, esses novos ambientes formados oferecem ganhos econômicos com a implementação de usos múltiplos, que podem ser entendidos como um aproveitamento mais intenso e diversificado dos recursos disponíveis, traduzidos como melhoria das condições de navegação, fomento ao turismo, aumento do potencial de irrigação, possível incremento na produção de biomassa, favorecendo a atividade pesqueira e aqüicultura, além da geração de energia elétrica. (TUNDISI, 1999).

A pesca, principalmente a artesanal, segundo MUTH, (1996) aquela em que os recursos pesqueiros são explorados por um pequeno grupo e o objetivo maior é a comercialização, enquanto uma porção menor do pescado é utilizado como fonte de proteína animal na alimentação do pescador e de sua família, também é alterada com essas transformações, que provocam mudanças nas estratégias e apetrechos de pesca utilizados e um direcionamento da atividade para a comercialização e não somente para a subsistência. Em função desse quadro, o presente trabalho teve como objetivos: descrever a atividade pesqueira profissional realizada no Reservatório de Ilha Solteira, no município de Rubinéia; determinar a composição em espécies da ictiofauna capturada; estimar o esforço de pesca; relacionar os valores de Captura Por Unidade de Esforço (CPUE) com características climáticas e outros fatores ambientais (temperatura e índices pluviométricos).



MATERIAL E MÉTODOS

Os dados sobre o trabalho foram coletados no município de Rubinéia, Estado de São Paulo, por meio de questionários (fichas), durante o período de setembro de 2002 a outubro de 2003. Os levantamentos foram realizados junto aos pescadores profissionais (aqueles com carteiras registradas em órgão competente e que possuem permissão para pesca com redes de emalhar), em avaliações semanais dos desembarques de pesca, por meio de fichas individuais. As variáveis registradas formam: a quantidade em peso da captura; o tempo de permanência dos pescadores no lago; as espécies encontradas em cada desembarque; o tipo de local utilizado para a pesca; a extensão dos conjuntos de redes de emalhar; a distância entre os nós das malhas e a distância percorrida pelo pescador em cada viagem.

Alguns exemplares de cada espécie capturada foram selecionados e devidamente fixados em solução de formalina a 10% e conservados em álcool a 70% ou armazenados congelados sem fixação, sendo, posteriormente, encaminhados para o Departamento de Zoologia e Botânica do IBILCE, Universidade Estadual Paulista-UNESP de São José do Rio Preto, para identificação e registro junto à coleção.

Algumas espécies de peixes são trazidas em forma de filé, sendo extraídas as nadadeiras, a cabeça e o esqueleto, restando somente uma porção de cada lado do corpo, referente à musculatura do animal. Este procedimento (filetagem) é feito para *Geophagus surinamensis*, *Satanoperca pappaterra*, *Tilapia rendalli*, *Cichla monoculus* e *Liposarcus anisitsi*. MINTEVERA (1997) realizou comparações entre o peso de tilápia não esviscereada e na forma de filé e verificou que este último corresponde a 26,7% do peso do primeiro, proporção adotada neste trabalho, para estimar o peso dos peixes inteiros.

Para determinar a abundância relativa da pesca artesanal, foram utilizados os valores da captura por unidade de esforço em biomassa (CPUE_b), correspondendo ao peso total em Kg de peixes/m² das redes, conforme SANTOS (1999).

$$CPUE_b = \sum_{i=1}^n B / E ,$$

onde:

B = biomassa (Kg) dos peixes capturados para um determinado tamanho de malha;

E = esforço de pesca para um dado tamanho de malha (área de rede empregada) durante o tempo de exposição.



Os dados sobre as médias mensais de temperatura e índice pluviométrico foram coletados junto à Secretaria de Água e Esgoto (SAAE) de Santa Fé do Sul (SP), durante o período da pesquisa.

Foi verificada a normalidade das distribuições, através da obtenção das medidas de curtose e de assimetria, fornecidas pelo programa SPSS, sendo possível à aplicação de testes paramétricos: t de Student e Coeficiente de Correlação de Pearson.

Foi aplicado o Coeficiente de Correlação de Pearson (GRANER,1966), com o interesse em verificar a existência ou não de correlações significantes entre os resultados médios de CPUEb obtidos e o total de precipitação pluviométrica mensal e as médias de temperatura mínima, máxima e média, aos dados em questão. O nível de significância foi estabelecido em 0,05 em uma prova bilateral.

Para o cálculo da Correlação, os valores foram tomados a partir das médias de CPUE de dois pescadores, um que utilizou redes de malha 08 cm e o outro com a maior parte das redes composta de malha acima de 10 cm. Com o objetivo de verificar a existência ou não de diferenças significantes entre as medidas de CPUEb, obtidas para essas duas categorias de pescadores, foi aplicado o teste t de Student (GRANER,1966). O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bilateral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de setembro de 2002 a outubro de 2003, foram desembarcados, aproximadamente, 64.329 Kg de pescado no município de Rubinéia. Estes peixes estão distribuídos em três Ordens e oito Famílias, somando um total de 21 espécies. Foi observado um predomínio (47,6%) de Characiformes, quanto ao número total de espécies presentes, destacando-se os Characidae. A segunda Ordem mais expressiva foi Perciformes com 33,3% do total, sendo representada principalmente pela família Cichlidae. A lista de espécies encontradas no desembarque pelos pescadores profissionais está relacionada na tabela 1.

Tabela 1. Lista de espécies no desembarque de pesca capturada no período de setembro de 2002 a outubro de 2003, no reservatório de Ilha Solteira, Rubinéia (SP).

Classificação	Nome popular
Ordem Characiformes	
Família Anostomidae	
<i>Schizodon borelli</i> (Boulenger, 1900)	piau
<i>Schizodon nasutus</i> (Kner, 1858)	ximboré
Família Characidae	
<i>Brycon cf orbignyanus</i> (Cuvier & Valenciennes, 1850)	piracanjuba
<i>Metynnis maculatus</i> (Kner, 1858)	pacu prata
<i>Piaractus mesopotamicus</i> (Holmberg, 1887)	caranha
<i>Serrasalmus marginatus</i> (Valenciennes, 1836)	piranha 1
<i>Serrasalmus spilopleura</i> (Kner, 1858)	piranha 2
<i>Rhaphiodon vulpinus</i> (Spix & Agassiz, 1829)	peixe cachorro
Família Erythrinidae	
<i>Hoplias malabaricus</i> (Bloch, 1794)	traíra
Família Prochilodontidae	
<i>Prochilodus lineatus</i> (Valenciennes, 1847)	curimbatá
Ordem Perciformes	
Família Cichlidae	
<i>Astronotus ocellatus</i> (Agassiz, 1831)	meloso
<i>Cichla monoculus</i> (Spix & Agassiz, 1831)	tucunaré
<i>Geophagus surinamensis</i> (Bloch, 1791)	porquinho
<i>Satanoperca pappaterra</i> (Heckel, 1840)	zoiudo
<i>Oreochromis niloticus</i> (Linnaeus, 1758)	tilápia 1
<i>Tilápia rendalli</i> (Boulenger, 1897)	tilápia 2
Família Sciaenidae	
<i>Plagioscion squamosissimus</i> (Heckel, 1840)	corvina
Ordem Siluriformes	
Família Loricariidae	
<i>Liposarcus anisitsi</i> (Eigenmann & Kennedy, 1903)	casculo 1
<i>Rinelepis aspera</i> (Spix & Agassiz, 1829)	casculo 2
Família Pimelodidae	
<i>Pimelodus maculatus</i> (Lacepède, 1803)	mandi
<i>Pinirampus pirinampu</i> (Spix, 1829)	barbado

Identificação: Prof. Dr. Francisco Langeani e pelo estagiário Fernando R. Carvalho (Departamento de Zoologia, UNESP-SJRP)



O número de espécies presentes neste segmento da bacia é maior do que o encontrado nesta pesquisa, uma vez que a pesca é seletiva, não capturando peixes de menor porte. Em inventários ictiofaunísticos realizados pela CESP(1996), foram encontradas 38 espécies de peixes para o reservatório de Ilha Solteira e 46 para o de Jupuí de acordo com Santos (1999). Esses números também estariam subestimados, pois baseiam-se principalmente na pesca profissional, com coletas esporádicas na pesca experimental .

De acordo com CASTRO E MENEZES (1998), o número de espécies de peixes presentes na porção do Alto Paraná é de aproximadamente 166, pertencentes a 22 famílias. Segundo os mesmos autores, os valores apresentados, quanto ao número de espécies, tendem a aumentar no futuro, quando houver maior aprofundamento no conhecimento sistemático (taxonômico) da ictiofauna da região.

Para a bacia do Paraná, BONETO, apud REBOUÇAS *et al.* (1999), estimou em aproximadamente 600 o número de espécies presentes.

Das espécies encontradas, pelo menos oito teriam sido fruto de ações de introdução, realizadas intencionalmente ou não. Desse total, cinco constituem espécies de outras regiões da bacia do Paraná ou de outras bacias brasileiras e três seriam espécies exóticas, originárias de outro país.

A pesca artesanal praticada no reservatório de Ilha Solteira é concentrada sobre poucas espécies, sendo *G. surinamensis* a principal espécie capturada, seguida por *P. squamosissimus*. A participação relativa dessas espécies no total de pescado recolhido é variável, se considerarmos o período do defeso, cuja proporção do *G. surinamensis* chega a 45% do total e a da *P. squamosissimus* a 28%. Quando excluimos os meses de defeso, a diferença entre a captura das duas espécies cai para menos de 10%, com 39,9% e 30,9% respectivamente do montante.

O total de pescado capturado por espécie (em biomassa), durante os meses de levantamento, está relacionado na Tabela 2.

Tabela 2. Biomassa mensal (Kg) das principais espécies capturadas entre setembro de 2002 a outubro de 2003, incluindo meses de defeso e de liberação da pesca

Mês	espécies									Total
	Porquinho	corvina	casculho	mandi	traíra	curimba	tucunaré	piranha	outras	
Set 02	2576	755	461	246	168	2	60	73	183	4524
Out 02	3760	513	465	175	105	23	20	116	80	5257
Nov 02	2598	275	15	10	0	0	0	0	25	2923
Dez 02	2214	428	12	0	0	0	6	48	0	2708
Jan 03	2100	200	80	0	0	30	0	0	0	2410
Fev 03	2535	1116	54	126	15	408	250	179	96	5309
Mar 03	1709	2212	333	456	7	285	207	137	132	5478
Abr 03	1374	2774	291	143	191	73	192	243	133	5414
Mai 03	2079	2451	370	256	164	292	178	135	223	6148
Jun 03	1194	1376	756	253	279	156	99	46	171	4330
Jul 03	1304	1352	417	216	365	181	20	19	235	4109
Ago 03	1640	1305	644	341	368	95	45	30	267	4735
Set 03	1915	1542	780	400	380	30	12	20	124	5203
Out 03	2360	1989	345	660	262	40	15	50	60	5781
Total	29358	18288	5023	3282	2304	1615	1104	1096	1729	64329
Média mensal	2097	1306,2	358,7	234,4	164,5	115,3	78,8	78,2	123,5	4594,9
Desvio Padrão	627,5	824,7	256,6	186,9	147,6	130,6	89,2	73,1	85,8	1178,2
CV	0,29	0,63	0,71	0,79	0,89	1,0	1,0	0,93	0,69	0,25

G. surinamensis foi a espécie que apresentou o menor Coeficiente de Variação (CV) durante todo o período, 0,29. Mesmo excluindo os meses de novembro, dezembro e janeiro (defeso), ainda assim, seu valor de CV é o menor (0,36). Esta espécie também teve a maior contribuição no pescado capturado durante o período, correspondendo a 45 % do total, destacando-se *P. squamosissimus* com 28% (Figura 1).

A participação relativa das principais espécies que mais contribuíram com biomassa no desembarque, durante o período de coleta, está contida na figura 1.

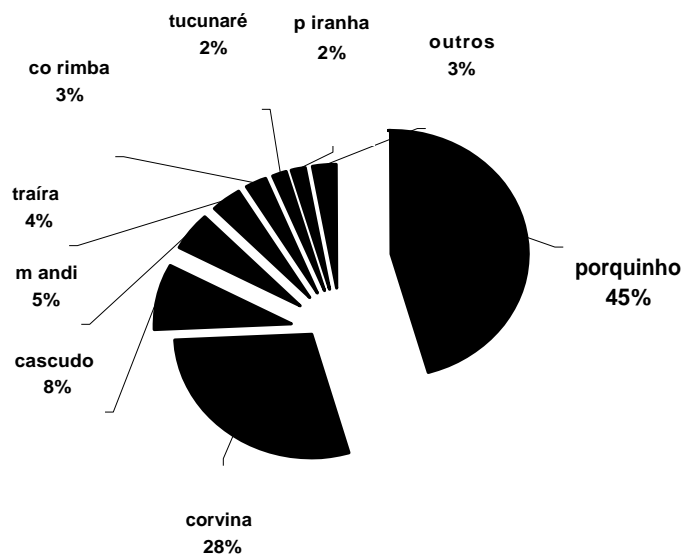


Figura 1 - Contribuição relativa das principais espécies no total de biomassa desembarcada no município de Rubinéia de set/02 a out/03.

Foi registrado um total de 256 viagens de pesca, sendo que, quase a metade destas correspondem a uma faixa de distância de 20 a 40 Km, considerando-se apenas o deslocamento percorrido pela água (Figura 2). A estimativa destas distâncias percorridas durante as viagens de pesca foi obtida a partir do relato dos pescadores, sobre o tempo gasto para efetuar estes deslocamentos.

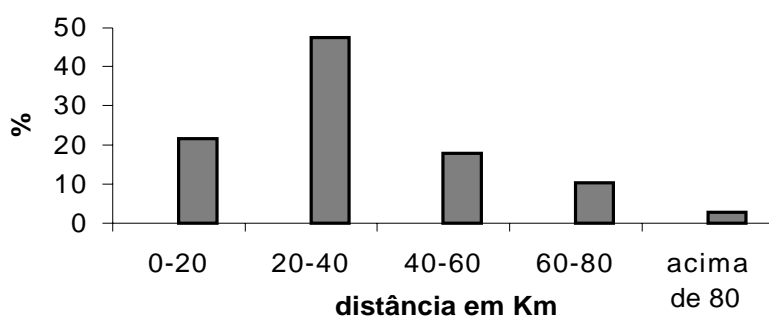


Figura 2 - Frequência relativa das distâncias dos pontos de pesca percorridas pelos pescadores durante as viagens.

Segundo FONTELES FILHO (1989), a abundância relativa aparente do estoque de pesca, sob determinadas condições de equilíbrio, pode ser medida através do número ou peso dos indivíduos retirados por unidade de esforço. Esta relação é expressa como Captura por Unidade de Esforço (CPUE). O esforço de pesca, como postula o mesmo autor, representa a ação predatória do homem sobre as populações aquáticas, através do aparelho de pesca, causando uma certa mortalidade proporcional à intensidade do seu uso.

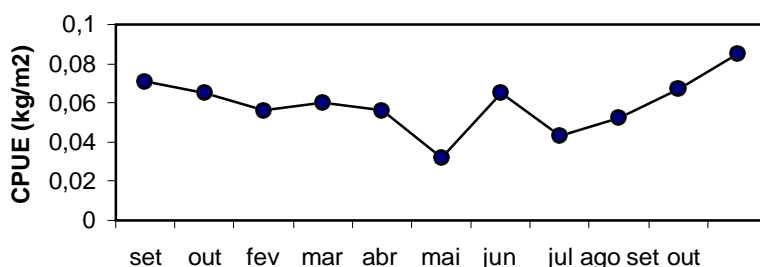


Figura 3. Média dos valores de CPUE (kg/m²) obtida junto a dois pescadores que utilizaram redes de diferentes tamanhos de malha: 08 cm e acima de 10 cm, excluindo-se a época do defeso.

A aplicação do teste t indicou que não há diferenças significantes entre os resultados de CPUE obtidos por dois pescadores que utilizaram redes de diferentes tamanhos de malhas, resultou num valor de probabilidade P= 0,059. As médias mensais dos valores de CPUE calculados em Kg/m², obtidos a partir desses dois pescadores, um com comprimento de malha igual a 8cm e o outro utilizando redes com malhas de tamanho acima de 10 cm encontram-se na figura 3.

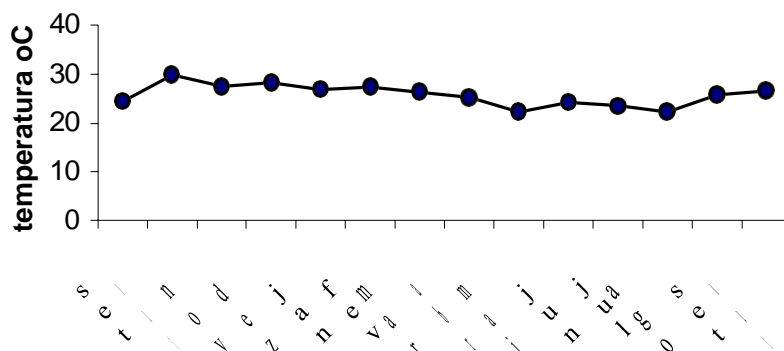


Figura 4. Valores de precipitação mensal durante os meses da pesquisa

Para esses cálculos foram excluídos os meses de novembro/02, dezembro/02 e janeiro/03, devido ao fato de a pesca, neste período, estar restrita somente a redes com malha acima de 10 cm e tarrafa, o que implica em um tipo de esforço bastante diferente daquele aplicado durante o restante do ano pela maioria dos pescadores.

Os valores de precipitação pluviométrica total e a média das temperaturas máximas e mínimas ao longo do período em estudo foram tomados junto à Secretaria de Água e Esgoto de Santa Fé do Sul, ponto de coleta mais próximo à região da pesquisa. (Figuras 4 e 5).

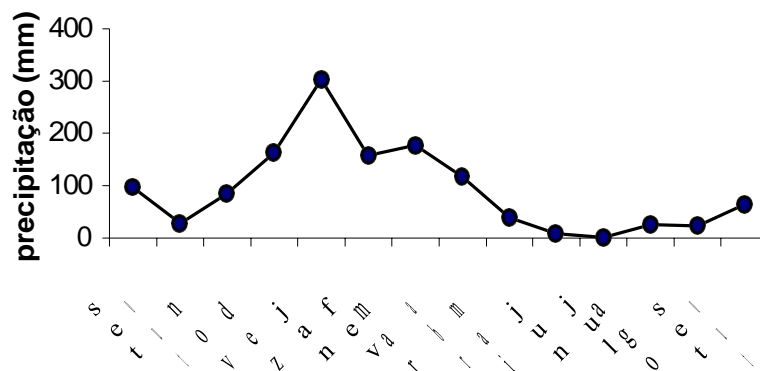


Figura 5. Média das temperaturas máximas e mínimas (°C).

Os valores de precipitação e temperatura mensais foram utilizados para verificar a existência ou não de correlações significantes entre essas variáveis ambientais e os valores de CPUE obtidos. Os resultados dos cálculos estatísticos estão demonstrados na tabela 3.



Tabela 3. Valores de r e das probabilidades a eles correspondentes, obtidos quando da aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson (n=11)

Variáveis Analisadas	Probabilidades	
	Valores de r	
CPUE x Pluviosidade	0,1323	0,698
CPUE x Média de temperatura mínima	0,5167	0,104
CPUE x Média de temperatura máxima	0,5616	0,072
CPUE x Média das temperaturas min. e máx.	0,5588	0,074

De acordo com os resultados demonstrados na tabela 3, não foram encontradas correlações significantes entre as variáveis ambientais e a CPUE, muito embora os valores de r indiquem que a tendência seja positiva. Isto quer dizer que, à medida que os valores de uma das variáveis aumentam, os valores da outra aumentam também.

Como os índices de CPUE obtidos se baseiam na pesca artesanal, esses dados não correspondem integralmente às condições reais de estoque e da produtividade, estando sujeitos a falhas de amostragem, pois o esforço aplicado pelo pescador não é o mesmo nas diversas condições climáticas. Por exemplo, nos meses mais chuvosos que normalmente correspondem a mais alta produtividade, os valores de CPUE podem não ser tão elevados, pois as chuvas e os ventos atrapalhariam a colocação das redes, assim como a disposição destas na água, diminuindo seu poder de captura.

Quando se trata de dados baseados na pesca experimental, a análise de CPUE se torna mais precisa, refletindo de forma mais confiável as condições das populações naturais. BRAGA e GOMIERO (1997), estudando a pesca experimental realizada no reservatório de Volta Grande, MG, constataram a existência de correlação positiva entre temperatura e produção total em Kg. Porém esta correlação não teria sido encontrada quando consideraram produção e pluviosidade.

No que diz respeito à CPUE entre as categorias de pescadores que utilizam malha pequena (8 cm) e malha grande (acima de 10cm), não foram observadas diferenças significativas, podendo-se supor que o tamanho de malha não influenciaria na produção total de peixe em Kg por área de rede. Para a categoria de redes menores, o componente principal de captura corresponde ao *G. surinamensis* e a outros peixes de tamanhos inferiores. Já aqueles que utilizam redes de maior malha teriam um aproveitamento maior na captura principalmente de *P. squamosissimus*, *P. lineatus*, *P. pinirampu* e *L. anisitsi*.

Considerando-se o período de setembro 2002 a outubro 2003, a produtividade obtida foi de aproximadamente 13,92 Kg/pescador/dia. Estes valores sobem para 15,50 Kg/pescador/dia, quando excluimos os meses de novembro e dezembro de 2002 e janeiro de 2003.

Com relação aos índices de produtividade encontrados para a pesca em Rubinéia, esses valores estão abaixo daqueles apresentados por VERMULM Jr. *et al* (2001) entre 17,76 e 24,65 para o rio Paraná em trechos do Estado de São Paulo. Estes autores citam ainda a provável existência de um movimento cíclico de variação da captura em Kg/dia neste rio. Tal efeito, se confirmado, apresentaria intervalos que atingiriam picos de produção a cada três anos.

Os índices constatados neste trabalho assemelham-se àqueles obtidos por FERREIRA *et al* (1997) para o reservatório da UHE Nova Ponte - MG, apresentando aproximadamente 15,2 Kg/pescador /dia.

Segundo relato dos pescadores locais, a produtividade no reservatório de Ilha Solteira vem caindo principalmente há cerca de seis anos. De acordo com os mesmos, o volume alcançado, anteriormente, era mais elevado, ocorrendo, hoje, a necessidade de demandar mais tempo para obter as mesmas quantias de pescado.

Essa diminuição na captura de pescado pode estar relacionada com uma série de fatores. BARRELLA *et al* (2001) relatam que, do ponto de vista da biologia dos peixes, a mata ciliar apresenta uma série de funções, como: (i) proteção estrutural dos habitats, (ii) regulação do fluxo e vazão de água, (iii) abrigo e sombra, (iv) manutenção da qualidade da água, (v) filtragem de substâncias que chegam ao rio e (vi) fornecimento de matéria orgânica e substrato de fixação de algas e perifíton. O que se observou após a formação do reservatório foi o aproveitamento dessas áreas marginais, principalmente para a formação de pastagem, o que hoje é fato predominante na região, contribuindo para maior aporte de partículas de solo no reservatório, e ao mesmo tempo, diminuindo o fluxo de matéria orgânica para as águas do lago.

Ainda os mesmos autores afirmam que o acelerado desmatamento vem prejudicando as comunidades de peixes localizadas em regiões do Alto Paraná. A piracanjuba, *Brycon sp*, espécie herbívora especialista em frutos da mata ciliar, está praticamente extinta dos rios paulistas como consequência de sua sensibilidade frente às perturbações no ambiente naturais. Tal fato também pode ser observado para o reservatório de Ilha

Solteira, onde, durante nossa pesquisa, o número de indivíduos dessa espécie, encontrados, foi extremamente baixo (captura eventual), provavelmente não havendo um estoque natural suficiente para a manutenção dessa população por muito tempo.

AGGUS e LEWIS, apud SANTOS (1999), afirmam que as alterações na produtividade ictiofaunística seriam maiores em reservatórios que sofrem grandes mudanças sazonais no nível de água. Esse efeito de pulso traria prejuízos para as áreas de reprodução.

CARVALHO e SILVA (1999), comparando a produtividade pesqueira em dois reservatórios com diferentes níveis tróficos (eutrófico e oligotrófico), encontraram dados que reforçam a hipótese de que os represamentos levam à diminuição da diversidade de peixes, com a redução da produtividade em decorrência do desaparecimento de importantes habitats e nichos ecológicos e não seguindo apenas a tendência do estado trófico do reservatório.

CONCLUSÕES

Através da referida pesquisa, pode-se concluir que:

- a atividade pesqueira no município de Rubinéia está restrita a um pequeno número de espécies, sustentando-se, principalmente, por duas provenientes de introduções; *Geophagus surinamensis* e *Plagioscion squamosissimus*, que, juntas, são responsáveis por mais de 70% do total de biomassa capturada. Tal fato pode ser entendido como uma condição de baixa riqueza de espécies e alta dominância, indicando uma comunidade ictiofaunística submetida a estresse;
- a região apresenta baixa produtividade, com índices de captura em torno de 15Kg/pescador/dia. Valores que, provavelmente, vêm revelando uma diminuição com relação a pesquisas realizadas anteriormente por outros autores;
- não foi observada diferença significativa com relação à CPUE (em biomassa) entre a categoria de pescadores que utilizam redes com malha igual a oito cm e aqueles com redes, apresentando comprimento de malha entre nós acima de dez cm;
- apesar de não ficar evidente a existência de correlação significativa entre captura por unidade de esforço, temperatura e pluviosidade, foi constatada uma tendência positiva para essas variáveis ambientais e CPUE



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, A. A.; VAZOLLER, A. E. A. M.; THOMAZ, S. M. *The high river Paraná basin: limnological and ichthyological aspects*, in: TUNDISI, J. G.; BICUDO, C.E.M.; MATSUMURA-TUNDISI, M. (eds), *Limnology in Brazil*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Limnologia, 1995.
- AGOSTINHO, A. A. e GOMES, L. C. *Reservatório de Segredo: bases ecológicas para o manejo*. Editora UEM, Maringá, PR, 1997.
- BARRELLA, W; PETRERE Jr., M.; SMITH, W. S.; MONTAG, L. F. A. *As relações entre as matas ciliares, os rios e os peixes in: Matas Ciliares: Conservação e Recuperação-2 ed.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2001.
- BIANCHINI, Jr I. *A decomposição da vegetação e o consumo de oxigênio nos reservatórios*. in: *Ecologia de reservatórios*. FAPESP/FUNDIBIO. Botucatu, SP. 779p, 1999.
- BRAGA, F.M.S. & GOMIERO, L.M. *Análise da pesca experimental realizada no reservatório de Volta Grande, Rio Grande (MG-SP)*. Bol. Inst. Pesca 24 (único): 131-138, 1997.
- CALAZANS, N.C.A. *Das águas ao renascimento de uma cidade: Rubinéia, Jales-SP*, Grafisa, 1995.
- CARVALHO, E.D. e SILVA, V.F.B. In: *Ecologia de Reservatórios*. FUNDBIO/FAPESP. Botucatu, SP: p795, 1999.
- CASTRO, R.M.C. e MENEZES, N.A. *Estudo diagnóstico da diversidade de peixes do Estado de São Paulo. In: Biodiversidade do Estado de São Paulo-Síntese do conhecimento ao final do século XX, 6: Vertebrados*. FAPESP. Universidade de São Paulo, Riberão Preto, SP, 1998.
- FERREIRA, A.O.; VONO, V.; VIEIRA, F.; ALVES, C.B.M. *Monitoramento do desembarque pesqueiro no reservatório da UHE Nova Ponte. XIV Seminário Nacional de Produção e Transmissão de Energia Elétrica*. Belém-PA, 1997.
- FONTELES-FILHO, A. A. *Recursos pesqueiros, biologia e dinâmica populacional*. Fortaleza, Imprensa Oficial do Ceará, 1989.
- GRANER, E. A. *Estatística*. Ed Melhoramentos, São Paulo, 184 p, 1966.
- JUNK, W. J. Áreas inundáveis - um desafio para limnologia. *Acta Amazônica* 10(40): 775-795, 1980.
- MINTE-VERA, C.V. *A pesca artesanal no Reservatório Billings*. UNICAMP, 84p. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas-Ecologia). UNICAMP, 1997.



MUTH, R. M. *Subsistence and Artisanal Fisheries Policy: Na international Assessment*. P. 76-82. In: MEYER, R. M.; ZHANG, C.; WINDSOR, M. L.; McCAY, B. J.; HUSHAK, L. J. *Fisheries resource utilization and policy. Proceedings of the World Fisheries Congress, Theme 2*. New Delhi: Oxford & IBH Publishing Co.Pvt.Ltd, 1996.

REBOUÇAS, A. C.; BRAGA, B.; TUNDISI, J. G. *Águas Doces no Brasil*. Instituto de Estudos Avançados da USP/ACB. São Paulo, 1999.

SANTOS, G. B. *Estrutura das comunidades de peixes de reservatórios do sudeste de Brasil, localizados nos Rios Grande e Paranaíba, Bacia do Alto Paraná*. (Tese de Doutorado em Ecologia, Universidade Federal de São Carlos, SP), 1999.

TUNDISI, J. G. *Reservatórios como sistemas complexos*. In *Ecologia de Reservatórios*. FAPESP/FUNDIBIO. Botucatu, SP. 779p, 1999.

VALÊNCIO, N. F. L. S.; GONÇALVES, J. C.; VIDAL, K. C. ; MARTINS, R. C.; RIGOLIN, M. V.; LOURENÇO, L. C.; MENDONÇA, S. A. T.; LEME, A. A. *O papel das hidrelétricas no processo de interiorização paulista*. In: *Ecologia de Reservatórios*. FAPESP/FUNDIBIO. Botucatu, SP. 779p, 1999.

VAZZOLER, A. E. A. e MENEZES, N. A. *Síntese sobre o conhecimento sobre o comportamento reprodutivo do Characiformes da América do Sul (Teleostei, Ostariophysi)*. *Rev. Brasil. Biol*, 52(4): 627-640, 1992.

VERMULM Jr, H.; GIAMAS, M. T. D.; CAMPOS, E. C.; CAMARA, J. J. C.; BARBIERI, G. *Avaliação da pesca extrativa em alguns rios do Estado de São Paulo, no período entre 1994 e 1999*. *Boletim do Inst. de Pesca*, 27(2): 209-217, 2001.

VIEIRA, M. F. e ADIS, J. *Abundância e biomassa de Paulinia acuminata (DE GEER, 1773) (Orthoptera:Pauliniidae) em um lago de várzea da Amazônia Central*. *Amazoniana* XII (2): 337-352p, 1992.



INVESTIGAÇÃO SOBRE RISCO DE GRAVIDEZ COM ALUNOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE URÂNIA-SP

Vinícius A. Machado¹, Gabriela Y. Matsumori¹, Paulo C. Germano¹, Rogério F. Lima¹, Glaucia da M. Bueno², Sandra S. Miyasaki³ e Fábio R. Lombardi¹

RESUMO: A gravidez na adolescência é um problema de saúde pública tanto no Brasil como em muitos outros países do mundo. Sua importância transcendeu a prática assistencial, dado seu aumento no final do século passado. Para entender os possíveis fatores etiológicos, ligados ao incremento das gestações nessa faixa etária, é preciso perceber a complexidade e a multicausalidade desses fatores, que tornam, especialmente, os adolescentes vulneráveis a essa situação. O presente projeto teve como objetivo avaliar o conhecimento de jovens estudantes com relação ao tema: risco de gravidez e como tentar evitá-la. Os resultados obtidos, antes da intervenção, mostraram que os jovens necessitam de informações urgentes para que possam tomar atitudes conscientes e responsáveis com relação à sua vida sexual. Pois, 39% dos entrevistados relatam que a mulher ficaria grávida fazendo sexo oral ou sentando em vaso sanitário, 17% relataram que tomando antibióticos ou utilizando anticoncepcional como supositório a mulher evitaria a gravidez. Quando questionados sobre a idade em que a mulher está apta a ter filhos, 17% dos entrevistados citaram que a mulher pode ficar grávida com 8 anos ou só após os 20 anos. Após a intervenção, notou-se uma assimilação considerável por parte dos jovens entrevistados, no entanto, ainda alguns jovens respondiam algumas questões de forma equivocada. Este dado mostra que tal tema merece, por parte da escola e dos professores, atenção especial, sendo necessária a realização de debates e palestras que envolvam a participação do aluno e de sua família.

Palavras chaves: Adolescência, Prevenção, Educação e Saúde Coletiva.

¹ Departamento de Ciências Biológicas – Centro Universitário de Jales (UNIJALES), Jales, SP.

² Departamento de Psicologia – Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

³ Departamento de Enfermagem – Centro Universitário de Jales (UNIJALES), Jales, SP.



1. INTRODUÇÃO

Apesar de a sociedade ter criado vários meios de informação sobre sexo, é elevado o número de adolescentes que engravidam. Análises por grupos de idade revelaram que 6,8% das adolescentes, com idade entre 15-17 anos, já tiveram pelos menos um filho, sendo que 11% já possuíam dois filhos (IBGE, 2005).

Na população jovem de 18 a 24 anos de idade, a proporção de mulheres com filhos era de 36,5%. Na Região Norte do País, essa proporção atingiu o patamar de 52,2% (IBGE, 2005), ocorrendo após a gestação o aumento do abandono escolar, da união formal e não formal e da coabitação (COSTA, 2005).

Segundo Esteves et al, (2005), muitos pais possuem uma formação educacional limitada e isto influencia diretamente no despreparo destes durante o processo de orientação sexual e, na falta de compreensão das mudanças no comportamento sexual de seus filhos, esta problemática é agravada em famílias socioeconomicamente desfavorecidas.

Atualmente, os pais encontram-se confusos em relação aos valores relacionados à sexualidade dos jovens e, também, em relação ao seu papel na educação sexual, na maioria das vezes, os pais percebem o período de início da vida sexual dos filhos, mas não sabem como lidar com a situação e transmitir as devidas instruções (DIAS; GOMES, 2000).

Os adolescentes, na maioria das vezes, totalmente desprovidos de preparo, enfrentarão assuntos de grande importância como o aborto e o casamento, carregados de todos os valores sociais que os cercam, acarretando em novas responsabilidades financeiras e sociais, cujas consequências seguirão por toda a vida (AQUINO, 2003).

Estudos realizados durante os anos de 2000 a 2004, envolvendo dois mil alunos de 1,3 mil escolas públicas e 700 particulares da cidade de São Paulo, revelaram que 97% dos jovens, de 15 a 17 anos, conhecem bem os riscos para a saúde provocados pela atividade sexual e os cuidados que devem ser tomados para evitá-los (GOMES, 2007).

Em 2005, as mulheres perdiam a virgindade aos 17 anos e dois meses, enquanto os homens, aos 15 anos e sete meses. Há 40 anos, a média era de 16 anos e meio para o sexo masculino e 22 anos e três meses para o feminino (GOMES, 2007).

Na cidade de São Paulo, 11% dos meninos iniciam a vida sexual com garotas de programa, 17% com amigas e 72% com namoradas ou “ficantes”. Em relação ao uso de



preservativos, 49,1% das mulheres entrevistadas afirmaram ter usado camisinha na primeira relação. Já entre os homens, essa taxa foi de 39,1% (GOMES, 2007).

O estudo, também, revela que as camadas mais altas da sociedade utilizam o preservativo com menor frequência, quando se pratica sexo pela primeira vez. Apenas 36,5% das classes A e B usaram camisinha na ocasião. Nas classes mais humildes, essa taxa foi de 43,2% e, na classe média, o percentual foi de 53,4% (LOYOLA, 2003).

O mau uso dos métodos anticoncepcionais ou a deficiência de conhecimento sobre a escolha de qual método é adequado em determinada ocasião, encontrado hoje nos jovens com faixa etária entre 12 a 19 anos de idade, aliada à antecipação da vida sexual, aumentam os índices da chamada “gravidez precoce” ou “gravidez adolescente” que compreende a gravidez de mulheres, em geral despreparadas, com idade inferior aos 19 anos (MARTINS et al. 2006).

Esse evento passou a ser amplamente investigado no Brasil após a constatação, nas décadas de 80-90, de um aumento relativo da fecundidade das adolescentes em relação à fecundidade das mulheres mais velhas (SCHOR et al., 2000).

As gestantes, se ainda adolescentes, aumentam significativamente suas chances para a ocorrência de problemas de saúde, levando em conta que seu corpo ainda está em desenvolvimento, a gestação pode prejudicar o desenvolvimento e amadurecimento físico, sujeitando-se, também, à eclampsia, anemia, trabalho de parto prematuro, complicações obstétricas e recém-nascidos de baixo peso.

Esta gravidez poderá despertar danos no âmbito psicológico, sociocultural e econômico, afetam não só a jovem, mas sua família e a sociedade (SILVA; TONETE 2006).

Segundo MONTEIRO (2006), são altos os índices de aborto realizados no Brasil, principalmente os índices de sua prática clandestina. A legislação brasileira permite a realização de aborto, somente quando a vida da mulher está em perigo ou quando a gravidez é resultado de estupro.

Entretanto, muitas vezes os serviços não estão disponíveis mesmo nos casos previstos em lei (FAÚNDES et al., 2007), levando em conta que se estima um alto índice de mortalidade de mães adolescentes que têm complicações durante as gestações (OLIVEIRA, 1998) e, também, muitos outros fatores biológicos e sociais que levam as adolescentes a procurarem a prática do aborto clandestino, logo os índices de aborto



clandestino em adolescentes têm sido elevados, significativamente, no Brasil, mesmo em casos onde este aborto poderia ser realizado legalmente (PERES; HEILBORN, 2006).

BUENO (2002) estudou os fatores de risco que contribuem para uma gravidez precoce na adolescência. Seus resultados revelam que a probabilidade de o adolescente adotar condutas familiares é maior, já que se observa que adolescentes, do sexo feminino, que tiveram uma gravidez precoce, são filhas de mães que também engravidaram precocemente.

Embora uma gravidez na adolescência seja uma questão multifatorial (fatores, psíquicos, econômicos, sociais, familiares etc), a falta de comunicação entre adolescente-família e/ou a ausência do pai, leva a um comportamento sexual de risco, constatou BUENO (2002).

2. OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho foram:

- a. Verificar o conhecimento dos jovens em relação aos métodos para se evitar gravidez.
- b. Verificar o conhecimento dos jovens sobre questões tais como, em que idade a mulher está apta a engravidar, como se engravida etc.
- c. Esclarecer os equívocos detectados, através de palestras e oficinas.
- d. Tentar realizar a conscientização do jovem quanto à importância da utilização do preservativo tanto para se evitar uma gravidez precoce quanto para se evitar IST/AIDS.
- e. Incentivar nos adolescentes comportamentos e atitudes que promovam sua saúde sexual e reprodutiva, gerando, assim, atitudes responsáveis.

3. JUSTIFICATIVA

Atualmente, a vida sexual dos jovens inicia-se mais precocemente em relação às gerações passadas, como exposto na introdução. Diante de tal fato, é imprescindível que este jovem receba informações que lhe permitirão tomar atitudes conscientes e responsáveis no momento do ato sexual



Diante de um mundo assolado pelo vírus da imunodeficiência humana (VIH) e de grandes crises econômicas, é imprescindível para qualquer país que almeja *status* de país desenvolvido fornecer a sua população qualidade na saúde e na educação, principalmente.

Sendo assim, tal projeto busca verificar o nível de conhecimento dos jovens, na faixa etária entre 13 – 16 anos de idade, que estão cursando o ensino fundamental ou médio. Esta faixa etária é de grande importância, pois é neste período que os jovens (meninos e meninas) iniciam sua vida sexual.

É de fundamental importância que se discutam as formas de se evitar uma gravidez precoce, suas consequências, a importância de se utilizar preservativos durante o ato sexual (além de prevenir gravidez) e a importância de se realizar exames periódicos no ginecologista.

Através dessa conscientização, pode-se melhorar a qualidade de vida da família, diminuir o crescimento populacional nas cidades, proporcionar maior perspectiva de vida para meninos e meninas, sem que eles tenham que assumir responsabilidades, às quais não estão aptos, evitar o acúmulo de pessoas e os gastos nos hospitais.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo utilizou um planejamento envolvendo as seguintes etapas:

1. Pré-intervenção: a amostra da pesquisa foi retirada da E.E. Prof. Akió Satoru, no município de Urânia, Estado de São Paulo. Durante a pré-intervenção, participaram das entrevistas 36 sujeitos, entre meninos e meninas, com média de idade igual a $14,8 \pm 1,0$ anos.

Os sujeitos da pesquisa foram submetidos a um questionário semiestruturado para avaliarmos o conhecimento dos mesmos sobre risco de gravidez.

Em seguida, realizamos o tratamento dos dados por meio de estatística descritiva e porcentagem simples.

2. Intervenção: após análise dos dados da pré-intervenção, traçamos um plano pedagógico para suprir as deficiências conceituais dos alunos. Nesta etapa do projeto, utilizamos uma amostra de 23 jovens, uma vez que nem todos estariam disponíveis para participar da intervenção.



O plano pedagógico consistiu de palestras que abordavam assuntos tais como formas de se evitar a gravidez, métodos contraceptivos, a importância do médico ginecologista etc. Foram realizados, também, debates, estilo “Fala garoto, fala garota”, para que os jovens pudessem esclarecer suas dúvidas sobre o tema do projeto.

3. Pós-intervenção: após a intervenção, reaplicamos o mesmo questionário utilizado na pré-intervenção, a fim de avaliarmos se o plano pedagógico havia sido adequado.

Durante o procedimento de pós-intervenção, participaram 23 sujeitos, os quais haviam participado da pré-intervenção.

O número reduzido de sujeitos, em relação à pré-intervenção, foi devido ao fato de os outros sujeitos da amostra estarem em prova e não receberem a permissão do professor responsável pela disciplina para se ausentarem da avaliação. A média de idade desses sujeitos, durante o procedimento de pós-intervenção, foi de $15,2 \pm 1,1$ anos de idade.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista – campus de São José do Rio Preto. Os responsáveis pelos jovens receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

5. RESULTADOS

5.1 Dados sobre risco de gravidez: pré-intervenção

Os sujeitos da amostra foram questionados quanto à forma que uma mulher pode engravidar, os resultados mostraram que 39% dos entrevistados têm um conhecimento equivocado sobre a forma de engravidar, pois opinaram que, sentar em vaso sanitário, fazer sexo oral e encostar os órgãos sexuais um no outro, são formas de uma mulher engravidar.

Contudo, 61% responderam de forma correta o questionamento, dizendo que se engravida através da relação sexual sem preservativo, como ilustra a figura 1.

■ Erros (sexo oral, sentar em vaso sanitário e contato de órgãos sexuais)
■ Acertos (Relação sexual sem preservativo)

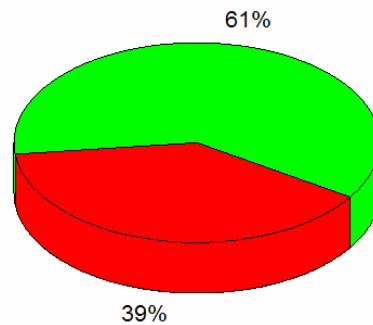


Figura 1. Figura ilustrando o pensamento dos sujeitos da amostra quanto às formas possíveis de uma mulher engravidar.

Quando os sujeitos da amostra foram questionados sobre como se evita uma gravidez, os dados mostraram que 83% responderam que preservativo e anticoncepcional são as melhores formas para se evitar a gravidez.

Por outro lado, 11% dos entrevistados utilizariam antibióticos para se evitar gravidez e 6% utilizariam anticoncepcional como supositório, como ilustrado na figura 2.

■ Engravidando tomando antibiótico.
■ Engravidando utilizando anticoncepcional como supositório.
■ A gravidez é evitada com anticoncepcional e preservativo.

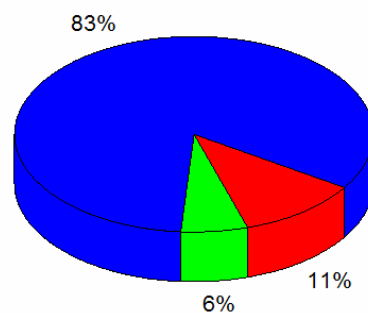


Figura 2. Figura ilustrando a opinião dos entrevistados quanto às formas mais adequadas para se evitar uma gravidez.

A figura 3 ilustra os dados referentes à questão sobre a idade em que a mulher pode ficar grávida. 83% dos sujeitos responderam que só se engravidam após a primeira

menstruação, entretanto, 17% dos sujeitos desconhecem esse fato, citando que a mulher pode ficar grávida com 8 anos ou só após os 20 anos.

A figura 4 mostra a fonte de informação que os sujeitos da pesquisa utilizam para tirar suas dúvidas sobre DST/AIDS e risco de gravidez. Os resultados mostraram que 42% utilizam a escola, na figura dos professores, 23% seus familiares (pai, mãe, tio, tia, irmãos, primos), 12% livros, 11% jornais, 8% conversam com seus amigos, 3% utilizam internet e 1% utilizam revistas (Contigo, Ti-ti-ti, Toda Teen etc).



Figura 3. Figura ilustrando a opinião dos entrevistados quanto à idade em que uma mulher pode ficar grávida.

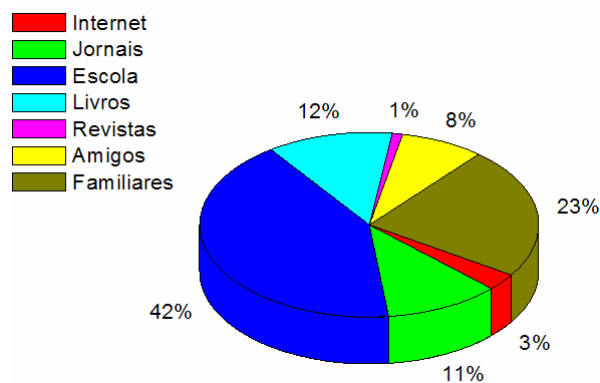


Figura 4. Figura ilustrando a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre as fontes de informação que utilizam para esclarecer suas dúvidas sobre risco de gravidez

5.2 Dados sobre risco de gravidez: pós-intervenção

Quando os sujeitos da pesquisa foram questionados quanto à forma de uma mulher desenvolver uma gravidez, 100% dos entrevistados responderam: através de relação sexual desprotegida (sem utilizar preservativo).

Questionamos, junto aos sujeitos da pesquisa, como evitar uma gravidez. Os resultados mostraram que 91,3% dos entrevistados citaram a utilização de anticoncepcional e preservativo para este fim. Enquanto que, 8,7% dos entrevistados citaram o uso de anticoncepcional como supositório, como ilustrado na figura 5.

■ Anticoncepcional com o supositório.
■ A gravidez é evitada com anticoncepcional e preservativo.

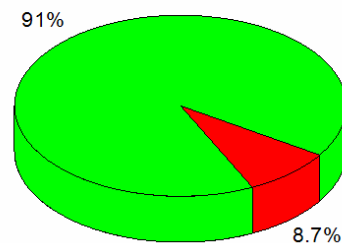


Figura 5. Figura ilustrando a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre as formas de se evitar gravidez.

Os sujeitos da amostra foram questionados sobre a idade em que uma mulher pode engravidar. Os resultados mostraram que 87% pensam que a mulher só engravida após a primeira menstruação e 13% desconhecem que a mulher só está fértil após a primeira menstruação, como pode ser observado na figura 6.

■ Desconhecem este fato.
■ Só se engravida após a primeira menstruação.

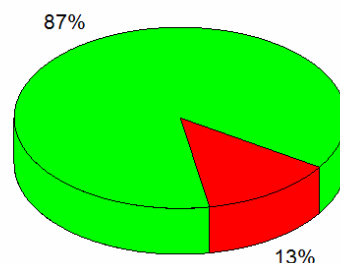


Figura 6. Figura ilustrando a opinião dos entrevistados quanto à idade em que uma mulher pode ficar grávida

Posteriormente, os sujeitos da pesquisa foram questionados quanto às fontes de informação para esclarecer suas dúvidas sobre risco de gravidez.

Os resultados mostraram que 42% procuram a escola, na figura dos professores, 15% seus amigos, 15% seus familiares, 13% internet, 11% livros e 4% revistas. Jornal, na pós-intervenção, não recebeu nenhuma citação. Estes dados estão ilustrados na figura 7.

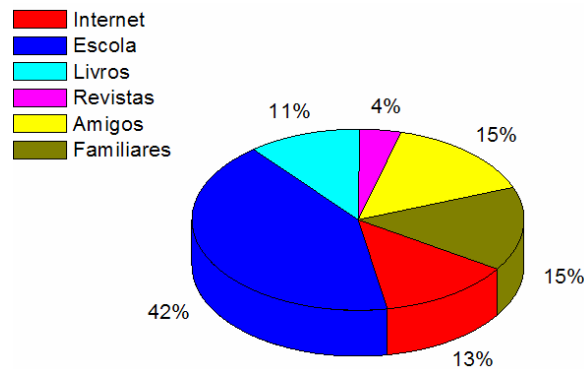


Figura 7. Figura ilustrando a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre as fontes de informação que utilizam para esclarecer suas dúvidas sobre risco de gravidez.

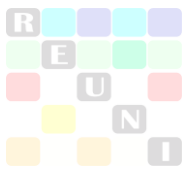
6. DISCUSSÃO

Durante a pré-intervenção, quando os sujeitos foram questionados sobre como uma mulher ficaria grávida, 39% responderam de forma errada a questão. Contudo, após o procedimento de pós-intervenção, os resultados mostraram um êxito total da intervenção utilizada, uma vez que 100% dos entrevistados responderam que a mulher só engravida através de relação sexual desprotegida.

Essa questão pode ser facilmente trabalhada, em sala de aula, pelo professor de Ciências ou Biologia, mostrando o que é preciso ocorrer e onde o óvulo é fecundado pelo espermatozóide, como foi feito no procedimento de intervenção, pelo nosso grupo.

Cavasin et al. (2004) mostraram, numa pesquisa efetuada em cinco capitais brasileiras (São Paulo, Porto Alegre, Belém, Distrito Federal e Recife), que o nível de escolaridade é um dos muitos fatores que contribuem para gravidez precoce.

Antunes et al., (1997) em uma pesquisa realizada em escolas públicas de São Paulo, com estudantes do período noturno, relataram que 25% dos entrevistados (de um total de 304 entrevistados) nunca utilizam preservativo durante a relação sexual e 18%



relataram “às vezes utilizar o preservativo”, o que aumenta muito o risco para uma gravidez precoce e/ou IST/AIDS.

O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostra que a única faixa etária em que apresentou aumento da fecundidade foi a de 15 a 17 anos. Ela passou de 6,9%, em 1996, para 7,6% (SPITZ, 2006).

Os entrevistados, quando questionados sobre as formas mais corretas para se evitar gravidez, mostravam na pré-intervenção um bom conhecimento sobre a questão, uma vez que 83% responderam de forma certa a questão. Contudo, 17% responderam de forma errada. Após a intervenção, 91,3% responderam de forma correta a questão.

As análises dos dados sobre a idade em que as mulheres podem engravidar mostraram que os entrevistados possuem um grau satisfatório de conhecimento sobre a questão levantada, pois 83% dos entrevistados acertaram a pergunta na pré-intervenção e 87% acertaram a pergunta na pós-intervenção.

Contudo, ainda existe uma percentagem de jovens que desconhece que, após a primeira menstruação, uma menina (sim, porque ainda é uma menina) pode gerar um filho. E, como se pode observar, pelas percentagens apresentadas pela nossa pesquisa, esse é um fato que necessita ser abordado mais vezes em sala de aula.

As fontes de informação sobre risco de gravidez são importantes veículos formadores de opinião para os jovens. Sendo assim, faz-se necessário que estas fontes sejam seguras e transmitam os conceitos de forma imparcial e com caráter científico.

Os nossos dados, durante a pré-intervenção, apontaram que 65% dos jovens entrevistados procuram a escola (na pessoa do professor), jornais e livros para ter conhecimento sobre risco de gravidez. Contudo, 35% dos entrevistados optam por buscar a informação com amigos, internet, familiares e revistas.

Após a intervenção, os dados mostraram que 53% dos entrevistados procuram escola e livros para buscarem informações sobre risco de gravidez. Enquanto que 47% dos entrevistados utilizam a internet, revistas informais, amigos e familiares. Os jornais não foram citados na pós-intervenção.

Consideramos equivocada a busca de informações, sobre risco de gravidez, através da internet, revistas informais, amigos e familiares. A internet é um veículo em que existe muita informação útil. Contudo, há, também, muitas informações equivocadas,



visto que qualquer pessoa pode confeccionar um site sobre o assunto que bem quiser.

Revistas informais carecem de informações técnicas e científicas. Amigos, geralmente, carecem de informações corretas e, muitas vezes, têm as mesmas dúvidas sobre o assunto, mas respondem a pergunta do outro amigo para mostrar que conhece ou que já viveu uma experiência sobre o assunto. Este tipo de atitude é comum entre os adolescentes, pois, assim, se afirmam como liderança no grupo (TIBA, 1994).

A família merece comentários especiais. Os familiares são fontes importante e indispensável para o comportamento sexual seguro do adolescente. No entanto, o que ocorre é um distanciamento de comunicação entre pais e filhos, quando o assunto envolve sexo, uso de preservativo, gravidez etc.

Esteves et al. (2005) identificaram dificuldade de comunicação entre pais e filhos, ao entrevistar mães que haviam engravidado quando eram adolescentes.

As entrevistadas relataram ter dificuldades em abordar temas relacionados à sexualidade no ambiente familiar. A falta de informações e os temores quanto à reação familiar têm relação direta com a dificuldade de poder exercer atividade sexual de forma natural e planejada. Se estas barreiras não fossem criadas, a possibilidade de gravidez precoce poderia apresentar números menores. (ESTEVES et al., 2005).

CAMARGO; BOTELHO (2007) entrevistaram 1.386 alunos do ensino médio de Santa Catarina, para detectar o conhecimento dos jovens quanto aos riscos de transmissão do HIV/AIDS e as fontes de informação que eles utilizam.

As duas principais fontes de informação dos estudantes sobre AIDS eram a escola e a televisão (44,8% e 41,5%, respectivamente) e, em segundo lugar, os folhetos e a família (respectivamente, 36,6% e 34,1%). Esses dados mostram mais uma vez a relevância da família diante de um assunto que envolve a sexualidade. (CAMARGO; BOTELHO, 2005).

BORGES et al. (2006) relataram que 33,9% (meninos) e 36,5% (meninas), respectivamente, procuram seus professores e profissionais da saúde para tirarem dúvidas sobre IST/AIDS. A família foi citada por 21,7% (meninos) e 19,2% (meninas), como fonte de informação.

A importância da família como fonte de informações acerca da sexualidade foi identificada no estudo em que se pesquisaram adolescentes de 12 a 18 anos de idade,



matriculados em escolas de um distrito administrativo do município de São Paulo. Dentre os achados, constatou-se que 61,6% já haviam recebido orientações sobre sexualidade pela família e uma proporção ainda maior (76,7%) sobre AIDS (SOARES et al., 2000).

É necessário que os adolescentes mantenham diálogos sobre sexualidade com seus pais e mães, porque, além de ampliar a rede de pessoas com quem conversam sobre sexo, acabam trocando idéias com pessoas mais experientes e que querem realmente seu bem-estar, desta forma, conscientizam-se da importância de se utilizar preservativo, principal medida para evitar uma gravidez não planejada e IST/AIDS (PAIVA, 2000).

Teixeira (1996) desenvolveu um trabalho de vivência com pais de adolescentes, a fim de melhorar o relacionamento entre pais e filhos. Os resultados foram bastante promissores com declarações espontâneas dos pais, tais como: “O curso atendeu às minhas expectativas, às minhas angústias de como lidar com meus filhos, pois estava realmente perdida, sem direção”, “Acho que outro curso não atenderia o que eu estava precisando”, “Na verdade, a discussão dos assuntos nessa abordagem sistêmica me deixou com um gostinho de quero mais...”.

Romero et al. (2007) entrevistaram 506 meninas, entre 10 e 16 anos, da zona rural e urbana de Guararema, interior do estado de São Paulo. Os resultados mostraram que quanto às IST, os dois grupos relataram ser a AIDS a doença mais conhecida: 43% na zona rural e 39% na urbana ($p=0,7843$).

Apesar disso, responderam incorretamente sobre a forma de aquisição da doença (24% na zona rural e 21% na urbana); sendo a porcentagem de conhecimento das outras afecções no primeiro grupo: hepatite B (19%), gonorréia (13%), herpes genital (11%), sífilis (10%), candidíase (2%), condiloma ou Papilomavírus (1,5%), e no segundo grupo: hepatite B (20%), gonorréia (12%), herpes genital (13%), sífilis (11%), candidíase (2%), cancro mole (2%) e condiloma ou Papilomavírus (1%). As adolescentes desconhecem doenças como tricomoníase e linfogranuloma venéreo (ROMERO et al., 2007).

Estes resultados são similares aos obtidos pelo nosso grupo nesta pesquisa, confirmando a falta de conhecimento do jovem e a necessidade de programas para suprirem essas necessidades (FAUSTINI et al., 2003).



A família é a principal reguladora da sexualidade e suas orientações são indicadoras de proibição. As informações recebidas limitam-se à explicação de regras de condutas e estão apoiadas em valores que priorizam a manutenção ética e moral do sistema familiar. Os pais, geralmente, não percebem que a família deveria estar disponível para oferecer tais informações, evitando assim que elas passem a ser obtidas por meio de revistas, amigas, colegas de escola, longe dos seus próprios olhos (ROMERO et al., 2007).

Dias; Gomes (1999) entrevistaram pais e mães de adolescentes grávidas. Seus resultados mostraram que os pais encontravam-se confusos em relação aos valores relacionados à sexualidade das jovens e, também, em relação ao seu papel na educação sexual.

A informação era ambígua uma vez que os pais não tinham clareza dos valores que pretendiam transmitir aos filhos. Por conseguinte, a comunicação não se estabelecia pela ambigüidade associada à re-significação da experiência sexual dos pais diante das vivências das filhas, e das transformações de valores da atualidade (DIAS; GOMES, 1999).

Os pais percebiam adequadamente o que estava acontecendo com a vida sexual das filhas, mas não conseguiam meios expressivos efetivos para orientação, devido aos seguintes fatos: 1) por estimarem equivocadamente o conhecimento das filhas sobre anticoncepcionais; 2) por tentarem postergar a iniciação sexual das filhas e 3) por não se considerarem aptos para falar de sexualidade e de métodos anticoncepcionais (DIAS; GOMES, 1999).

Fica claro, pela literatura específica, que o papel da família na vida sexual do adolescente é fundamental. Mas, para que esse papel seja realizado de forma adequada, é preciso que: primeiro, os pais procurem informações sobre IST/AIDS e risco de gravidez; segundo, respeitem as opiniões de seus filhos, permitindo, dessa forma, uma cumplicidade, pois isto fará com que os filhos dêem preferência à opinião de seus pais e não à dos seus amigos ou de revistas informais.

Hoje, os pais têm que lidar com a mídia televisiva, que a todo instante tem um apelo de cunho sexual.



É de fundamental relevância que os pais tenham consciência de que os tempos de hoje não são os mesmos de ontem e que os valores morais, sexuais, éticos, mudaram, assim como tudo na nossa vida muda. Existe uma lei da Física conhecida como primeira Lei da Termodinâmica ou Lei da Conservação de Energia e essa lei diz o seguinte: “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. Essa dinâmica da vida não tem como mudar. O que é preciso fazer é acompanhar as mudanças da melhor forma possível.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho mostrou que o risco de gravidez precoce deve ser cada vez mais discutido entre pais e filhos, professores e alunos, médicos e pacientes, enfermeiros e pacientes, já que, de acordo com nossos dados, principalmente, da pré-intervenção, o jovem sofre de carência conceitual grave neste assunto.

Pode-se avaliar, de acordo com nossos dados, que ações mais efetivas e ininterruptas, por parte das escolas e profissionais da saúde, devem ser desenvolvidas.

Deve-se apontar o sucesso de nossa intervenção corrigindo erros conceituais sobre como evitar uma gravidez precoce, esclarecer como ocorre uma gravidez, a importância do uso do preservativo etc.

Este tipo de trabalho é fundamental para trazer ao jovem a informação e o conhecimento biológico de seu corpo. Só assim este jovem poderá estar apto a tomar suas decisões de forma segura e tentar se afastar do comportamento de risco, evitando a gravidez e o contágio com IST/AIDS que podem prejudicar sua vida.

Gostaríamos de sugerir a participação mais efetiva da família (pai, mãe e irmãos), dos professores dentro da sala de aula, dos programas de saúde em UBS, nos temas que abordam gravidez, uso de preservativo, o que são ou não doenças sexualmente transmissíveis, a fim de contribuir com o esclarecimento da população jovem sobre esses assuntos, que são de extrema importância para a saúde mundial.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M.C.; STALL, R.; HEARST, N.; PAIVA, V.; PERES, C.A.; PAUL, J.; HUDES, M. Avaliação de um programa de prevenção da AIDS entre jovens de escolas públicas noturnas de São Paulo. *AIDS*, v. 11, 1997.

AQUINO, E. M. L.; HEILBORN, M. L.; KNAUTH, D.; BOZON, M.; ALMEIDA, M. C.; ARAÚJO, J.; MENEZES, G. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. *Cadernos de Saúde Pública*. v. 19, n. 2, p. 377-388, 2003.

BORGES, A.L.V.; NICHATA, L.Y.I.; SCHOR, N. Conversando sobre sexo: a rede sociofamiliar como base de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. *Rev. Latino-am Enfermagem*. v. 14, n. 3, p. 422-427, 2006.

BUENO, G.M. Variáveis de risco para gravidez na adolescência. 2001. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2001.

CAMARGO, B.V.; BOTELHO, L.J. AIDS: sexualidade e atitudes de adolescentes sobre proteção contra o HIV. *Rev. Saúde Pública*. 2007.

CAVASIN, S.; UNBEHAUM, S.; SILVA, V.N.; FRANCO, M.H.; MELO, H. Gravidez de adolescentes entre 10 e 14 anos e vulnerabilidade social: estudo exploratório em cinco capitais brasileiras. *ECOS – Comunicação em Sexualidade*. p. 1-96, 2004.

COSTA, M.C.O.; LIMA, I. C.; MARTINS-JÚNIOR, D. F.; SANTOS, C. A. S. T.; ARAÚJO, F. P. O.; ASSIS, D. R. Gravidez na adolescência e co-responsabilidade paterna: trajetória sociodemográfica e atitudes com a gestação e a criança. *Ciência & Saúde Coletiva*. v.10, nº3, p. 719-727, 2005.

DIAS, A.C.G.; GOMES, W.B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. *Estud. Psicol.* v. 4, n. 1, p.79-106, 1999.

DIAS, A.C.G.; GOMES, W.B. Conversas, em família, sobre sexualidade e gravidez da adolescência: percepção das jovens gestantes. *Psicol. Reflex. Crit.* v. 13, n. 1, p. 79-106, 2000.

ESTEVES, J.R.; MENANDRO, P.R.M. Trajetórias de vida: repercussões da maternidade adolescente na biografia de mulheres que viveram tal experiência. *Estudos de Psicologia*. v. 10, n. 3, p. 363-370, 2005.

FAÚNDES, A.; DUARTE, G.A.; OSIS, M.J.D.; ANDALAF NETO, J. Variações no conhecimento e nas opiniões dos ginecologistas e obstetras brasileiros sobre o aborto legal, entre 2003 e 2005. *Rev. Bras. Ginecol. Obstet.* v. 29, n. 4, p. 192-199, 2007



FAUSTINI, D.M.T.; NOVO, N.F.; SILVA CURY, M.C.F.; JULIANO, Y. Programa de orientação desenvolvido com adolescentes em centro de saúde: conhecimentos adquiridos sobre os temas abordados por uma equipe multidisciplinar. *Ciência & Saúde Coletiva*. v. 8, n. 3, p. 783-790, 2003.

GOMES, V. Pesquisa da USP revela que o jovem inicia cedo a vida sexual. Agência Imprensa Oficial. São Paulo. 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/sis/lenoticia.php?id=85869&c=6> , acesso em: 28 nov. 2007.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese de indicadores sociais 2005. Disponível em: http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=580&id_pagina=1, acesso em: 28 nov. 2007.

LOYOLA, M.A. Sexualidade e medicina: a revolução do século XX. *Cad. Saúde Pública*. v. 19, n. 4, p. 875-899, 2003.

MARTINS, L.B.M.; COSTA-PAIVA, L.; OSIS, M.J.D.; de SOUZA, M.H.; PINTO NETO, A.M.; TADINI, V. Conhecimento sobre métodos anticoncepcionais por estudantes adolescentes. *Rev. Saúde Pública*. v. 40, n.1, p. 57-64, 2006.

MONTEIRO, M.F.G.; ADESSE, L. Estimativas de aborto induzido no Brasil e Grandes Regiões (1992-2005). *Revista de Saúde sexual e Reprodutiva*. v. 26, 2006.

OLIVEIRA, M. W. Gravidez na adolescência: Dimensões do problema. *Cadernos CEDES*. v.19, n. 45, p. 48-70, 1998.

PAIVA, V. **É difícil se perceber vulnerável**. In: PAIVA, V. Fazendo arte com a camisinha: sexualidades jovens em tempos de AIDS. São Paulo: Ed. Summus, 2000. p. 106-140.

PERES, S.O.; HEILBORN, M. L. Cogitação e prática do aborto entre jovens em contexto de interdição legal: o avesso da gravidez na adolescência. *Cad. de Saúde Pública*. v. 22, n. 7, p. 1411-1420, 2006.

ROMERO, K.T.; MEDEIROS, E.H.G.R.; VITALLE, M.S.S.; WEHBA, J. O conhecimento das adolescentes sobre questões relacionadas ao sexo. *Rev. Assoc. Med. Bras*. v. 53, n. 1, p. 14-19, 2007.

SCHOR, N.; FERREIRA, A.F.; MACHADO, V.L.; FRANÇA, A.P.; PIROTTA, K.C.M.; ALVARENGA, A.T.; SIQUEIRA, A.A.F. Mulher e anticoncepção: conhecimento e uso de métodos anticoncepcionais. *Cad. Saúde Pública*. v. 16, n. 2, p. 377-384, 2000.

SILVA, L.; TONETE, V.L.P.A. Gravidez na adolescência sob a perspectiva dos



familiares: compartilhando projetos de vida e cuidado. *Revista Latino Americana de Enfermagem*. v.14, n. 2, p. 199-206, 2006.

SOARES, C.B.; ÁVILA, L.K.; SALVETTI, M.G. Necessidades (de saúde) de adolescentes do D.A. Raposo Tavares, SP, referidas à família, escola e bairro. *Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.* v.10, n. 2, p. 19-34, 2000.

SPITZ, C. Cresce gravidez entre adolescentes de 15 a 17 anos, indica IBGE. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 set. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u332054.shtml>>, acesso em: 28 nov. 2007.

TEIXEIRA, C.M.F. DA S. Vivência com pais de adolescentes: uma proposta de curso que facilita o relacionamento. *Rev. latino-am. enfermagem*, v. 4, n. 2, p. 73-85, 1996.

TIBA, I. **Adolescência**: o despertar do sexo – um guia para entender o desenvolvimento sexual e afetivo nas novas gerações. 17. ed. São Paulo: Editora Gente, 1994.

Prof. Dr. Fábio R. Lombardi
e-mail: renatolombardi@ig.com.br
UNIJALES – Centro Universitário de Jales – Unidade Central
Fone (17) 3622-1620
Av. Francisco Jalles, n.º 1.851
CEP: 15700-000
Jales - SP



A HISTERIA DA HISTÓRIA E A POTÊNCIA DA IMAGEM NO FILME “TERRA EM TRANSE” (1967) DE GLAUBER ROCHA

Rodrigo Poreli Moura Bueno¹

Resumo: O filme “Terra em Transe”, de 1967, insere-se em um processo sociocultural específico em que o autor tematiza as forças transformadoras da arte, diante da ruptura da certeza revolucionária após o golpe militar de 1964. Aqui, assistimos a um fluxo incessante de palavras, imagens e sons, que se potencializam para expressarem uma espécie de ritual histórico coletivo ou *transe*. Dessa forma, a partir do embasamento teórico de autores como Ismail Xavier e Gilles Deleuze, pretende-se mostrar que, nesta obra, Glauber Rocha submerge em si próprio e na sua relação com a história, para apontar com metáforas e signos imagéticos-sonoros, o drama de personagens e a crise da consciência política brasileira e também latino-americana.

Palavras-chave: História, transe, imagens, sons, Glauber Rocha, política.

Introdução

Pode-se afirmar que, no Brasil, a partir dos anos de 1960, artistas, intelectuais e, principalmente, o cineasta baiano Glauber Rocha, levantaram-se contra uma importação “colonizada” de modelos estético-cinematográficos e propuseram uma revolução na maneira de se conceber essa linguagem artística. O tipo de cinema que produziram, mesmo que difícil para os padrões de mercado da época, era criativo ao aproximar o seu estilo do modo mais concreto pelo qual os brasileiros (ou uma parte deles) se viam e se exprimiam, discutindo os seus problemas sociais, políticos e existenciais.

Muitas discussões em torno da identidade nacional e do destino da cultura brasileira foram trazidas das teorias sociais e das outras artes como a literatura, música, para o cinema pelo chamado Cinema Novo. Nesse sentido, Glauber Rocha expressou uma conexão mais funda no próprio impulso de sua militância política, trazendo para o debate certos temas de uma ciência social brasileira, ligados à questão da identidade e às interpretações conflitantes do Brasil como formação social.

¹ Mestrando em História na UNESP/Assis-SP e Bolsista da FAPESP-SP.
e-mail: rodrigoporeli@hotmail.com



Neste contexto, a sua primeira reflexão sistemática a respeito da cultura brasileira surge com um artigo-manifesto, denominado “Estética da Fome” de 1965. Com essa tese, procurou-se não estetizar a fome e miséria, contudo, mostrar como elas são marcas profundas que o povo brasileiro carrega, ou seja, o nervo de sua própria sociedade. Além do mais, proclamou-se com esse manifesto que “a mais nobre manifestação cultural da fome é a violência” (ROCHA, 1997, p. 595). Dessa perspectiva, para se compreender a fome e a escassez de recursos, dentro ou fora da América Latina, seria necessário violentar a percepção, revolucionar os sentidos e o próprio pensamento.

A “Estética da Fome” apresentava-se no discurso desse cineasta, como uma arte independente das convenções lingüísticas, estilísticas e conceituais da cultura dominante, pois visava afirmar princípios culturais combativos à cultura do colonizador. A partir dessa noção, é o conteúdo inconsciente da cultura do Terceiro Mundo que o artista valorizará em sua narrativa fílmica. Nesse sentido, a proposta estética do manifesto ligava-se não só a uma problemática nacional, como também objetivava assegurar um procedimento universal para a cultura do já referido Terceiro Mundo.

Em 1967, chegava aos cinemas brasileiros o seu filme “Terra em Transe”. O Brasil passava por uma crise institucional instaurada pela ditadura militar em 1964 e o filme foi considerado polêmico. Não foi aceito pela esquerda que o considerava alienado, mas a ditadura também não gostou do filme e o censurou, só o liberando integralmente, quando o filme ganhou prestígio e foi convidado a participar de festivais europeus. O filme foi polêmico também para a crítica cinematográfica da época que o considerou “irracional, confuso, gramaticalmente errado, plasticamente pobre, ritmicamente desinflado e esteticamente opaco” (Id., 2004, p. 91).

Para o seu autor, entretanto, o filme estava alinhado a duas perspectivas que tinha desenvolvido: era um filme sobre o *transe* dos intelectuais no Terceiro Mundo e, enquanto cineasta brasileiro, ele não podia, mais uma vez, copiar as fórmulas dadas. Em suas palavras:

Se fizesse um filme sobre o transe na América Latina e lhe desse forma acabada, estaria atuando contra a própria práxis do filme. Um filme de ruptura, de crise, tem de estar tão pobre quanto seu próprio tema, todo integrado. Isto é, sem fazer diferenças de forma e conteúdo (é essa uma discussão velha e acadêmica): o filme é uma expressão totalizante, neurótica, política, social, pessoal, sexual de tudo o quê, como latino-americano de 31 anos, posso



expressar vivendo nessa realidade e numa atividade radical em relação a ela, em relação a minha maneira de expressá-la (Id. *ibid.*, p. 173).

Glauber Rocha havia percebido que havia um descompasso entre o projeto estético do Cinema Novo, pensado para o Brasil no contexto anterior (1960-1964) e os fatos que redundaram no Golpe e nos acontecimentos que se seguiram à instauração do governo militar. “Terra em Transe”, ao lado de outras produções da época, foi criada na tentativa de repensar esse projeto, gerando uma rica resposta cultural:

Analisar a cultura brasileira do final daquela década implica discutir as formas encontradas pelos artistas para lidar com o reconhecimento do descompasso entre expectativas nacionais e realidade. O ponto é privilegiado, pois naquele momento tal descompasso deu seus primeiros sinais e ativou respostas que engendraram uma autêntica revolução na esfera da cultura: *Terra em Transe*, *O Rei da Vela*, o Tropicalismo, o Cinema Marginal, entre outras manifestações. Em obras de grande interesse, reavaliou-se a experiência do país, como drama ou comédia, sempre com ironia, uma vez que os percalços da revolução, ainda em pauta, já projetavam no horizonte o fantasma da condição periférica como um *destino* e não como um *estágio* da nação (XAVIER, 1993, p. 9).

A partir desse balanço crítico, algumas novas questões puderam ser inseridas no debate político e estético de então. Em primeiro lugar, a conjuntura não mais permitia o clima otimista anterior, que vislumbrava uma revolução a curto ou médio prazo, como se poderia concluir a partir de filmes como “Barravento” (1961) ou “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (1964). Explica-se, em certo sentido, o tom ácido com que os acontecimentos históricos são abordados por “Terra em Transe”. Este tom está presente na plástica, nos diálogos, na iluminação, na montagem e na representação dos atores.

Caracterizações do filme e de seus personagens: Crise do poder e da história

Dentro de um contexto político-histórico e estético-cinematográfico, “Terra em Transe” pode ser considerada como uma reflexão a respeito de uma sociedade ideologicamente atomizada, econômica e culturalmente dependente e politicamente desestruturada. É um filme urbano, direto, concentrado, violento, com ênfase no todo dramático, nos problemas que debate em uma atmosfera em que o real e o fantástico se misturam dentro de uma imensa liberdade técnica e artística.



Esta película é narrada em um grande *flash-back* no qual, atingido, Paulo Martins (Jardel Filho) recorda o que se passou no seu caminho entre a poesia e a política. Poeta promissor, seu inconformismo o leva à aspiração de colocar suas idéias a favor da transformação política. Este rompe com o seu meio na capital de Eldorado, seu padrinho, o senador Don Porfírio Diaz (Paulo Autran), sua noiva, Sílvia (Danuza Leão) e vai, à província de Alecrim, “fazer política”. Lá, aproxima-se de Sara (Glauce Rocha), militante por quem se apaixona e com quem procura, no líder progressista Vieira (José Lewgoy), uma saída a favor dos oprimidos. Instala-se, aí, a tradicional frente ampla de forças da esquerda em torno de um carismático populista, que, por seu turno, não terá condições nem vocação para cumprir as metas almejadas.

Destaque para o personagem central, Paulo Martins, que, sintetiza alguns dos aspectos do artista-intelectual brasileiro e latino-americano, entre a esquerda e a direita, o engajamento político e o desgarre delirante, o popular e o elitista, do lado do “ocupado” e do lado do “ocupante”, dentro do poder e contra ele. Este poeta-político de quem se diz que “a política e a poesia são demais para um só homem” (ROCHA, 1985, p. 300), oscila entre o desprezo e o amor pelo povo pobre, entre herdar o poder constituído e constituir outro poder, revolucionário.

Para compreendermos a relevância da figura de Paulo Martins e de outros personagens dentro da estrutura fílmica de “Terra em Transe”, utilizaremos um esquema de blocos desenvolvido pelo autor Ismail Xavier (1993, p. 42-44). Nestes blocos, sintetiza-se o filme, descrevendo a chamada “jornada do poeta”. São eles:

Bloco 1: Ferido de morte, o poeta recorda. Antes do bloco propriamente dito, desenvolve-se uma grande seqüência que pode ser chamada de tempo zero. É a primeira dramatização do momento do golpe. O governador Vieira resolve não resistir e faz uma declaração de que não quer o sangue do povo. Paulo abandona o palácio em um carro com Sara. A patrulha pede que pare. Ele, no entanto, segue e é alvejado pelos policiais. Sara sai do carro com Paulo. Ele caminha cambaleante na estrada enquanto Sara fica parada. Cena seguinte: Paulo, nas dunas com a metralhadora na mão. Este bloco termina com a evocação: “onde estava eu há dois, três, quatro anos atrás...”



Bloco 2: A obsessão do poeta: Diaz triunfante. Seqüência alegórica. Os elementos formadores da nação. Diaz na primeira missa alegorizada e, depois, no palácio.

Bloco 3: O poeta rompe com Diaz e encontra a sua missão. De Eldorado, a ação passa para Alecrim e Paulo está na redação do jornal. Sara encontra-o lá para falar de Vieira. Vão a Vieira. Selam compromisso.

Bloco 4: O poeta abandona a sua missão. Paulo rompe com Vieira. Tem um encontro intenso com Sara que tenta persuadi-lo a voltar. O bloco tem vários *flahsbacks* e uma estrutura em anel.

Bloco 5: O poeta volta para o inferno de Eldorado. Retorno do poeta para o que ele chama de inferno do Eldorado. Momento de desencanto do poeta em que dissipa sua ressaca política nas festas da capital do país comandadas por Julio Fuentes, o milionário da indústria. Nessas festas, Paulo reencontra o velho amigo Álvaro e retoma a relação com Sílvia que ocupa o lugar de Sara na vida do poeta: uma associada à razão e ao compromisso político, outra à embriaguez, à alienação, à fossa indolente. A montagem é descontínua, seguindo o clima do momento de Paulo, pontuada pela declamação dos poemas que falam de decomposição, tédio e preguiça em meio à natureza tropical.

Bloco 6: Sara resgata o poeta do inferno de Eldorado. Segunda estrutura em anel, organizada em torno da conversa entre Paulo, Sara e dois jovens militantes no terraço do apartamento do poeta em Eldorado. É um momento de retorno à utopia, à militância, à possibilidade de continuar a missão. É um momento chave de decisão do poeta. É também o único bloco em que o poeta aparece novamente em sua agonia nas dunas, enquanto, fora do *flashback*, sua voz *over* comenta a ação de voltar à política.

Bloco 7: O poeta reassume a missão e rompe de vez com Diaz. Encadeamento linear de causa e efeito. Paulo organiza o programa com a biografia de Diaz, denunciando as traições e negociatas de sua carreira política. O remorso o conduz ao encontro de Diaz e o confronto de desculpas e cobranças resulta do conflito irremediável, encenado com proporções operísticas. Resta a Paulo Martins atolar-se na campanha do líder populista para a presidência.

Bloco 8: O poeta, embora cético, abraça a aventura já sem retorno. Seu lema, para



Vieira, é “um candidato popular”. Sua atitude, no entanto, é crítica. Parece não ter muita fé no seu líder. Ou melhor, não acredita muito nele. Seu caminho parece ser outro. Isto é confirmado pelas poesias e ações que se desencadeiam ao longo de todo o bloco. O *transe* começa a se anunciar.

Bloco 9: O poeta é traído. Estrutura em anel, num jogo de repetições que alterna a cena do conchavo entre Diaz e Fuentes com a conversa de Paulo e Álvaro, na redação do jornal, quando este chega com a notícia da traição. O *jazz* substitui o *candomblé* e o poeta se revolta, faz discursos morais, avalia a situação e entra em depressão. Álvaro desce mais fundo e termina por se suicidar. O tiro que dispara *off*, enquanto vemos o rosto mudo de Silvia, dá início à ascensão de Diaz em sua pregação *golpista*.

Bloco 10: Diaz desfere o golpe e triunfa: o *transe* de Eldorado. Montagem paralela alternando os discursos de Diaz e Vieira. O líder populista caminha em terreno plano; sua voz e gestos vão mostrando sua fraqueza à medida em que avança cercado de uma pequena multidão, dos militantes, do padre que está sempre ao seu lado nas grandes ocasiões. Diaz está só, leva consigo a bandeira e o crucifixo, marchando morro acima, numa figura muito clara de sua ascensão rumo ao poder. No final do bloco, Vieira perde o fôlego e se ajoelha, pedindo a bênção do padre. Diaz, no alto do morro, contra o céu, agita a bandeira e delira de felicidade. Seu desfile é pontuado pelo som do *candomblé* que marca o *transe* de Eldorado.

Bloco 11: O poeta resiste. Esta é a segunda representação da derrota. A câmera aérea mergulha no palácio de Vieira, para narrar as mesmas ações com alguns deslocamentos e a banda de diálogos agora em surdina. Seguimos o poeta até o momento do delírio, ao receber os tiros e a separação final de Sara. O poeta está só.

Bloco 12: O poeta agoniza. Resta a sua agonia muda. O longo plano, em sua tonalidade cinza, reserva para Paulo um pequeno canto da imagem para o qual ele evolui em sua retorcida queda. Embora se chegue ao fim, não parece ser o final.

Esta “jornada” descreve a impotência de ser. O poeta grita os seus sonhos desfeitos, a sua glória efêmera, a sua derrota infantil, mas também a sua generosidade, a sua coerência final. O fracasso de seu projeto político foi também o fracasso de si. O seu personagem se vê como um intelectual orgânico impotente, diante de um poder que se



impõe pela força de um golpe militar. Ele condensa as contradições que não lhe são exclusivas, havendo, a todo o momento, uma ressonância entre o seu suposto delírio e a atmosfera geral de convulsão social, que marca todo o processo político de Eldorado.

Nesse local, essa convulsão social e também política é temperada pela relação com a natureza tropical e pela incidência de uma formação colonial que mesclou culturas e religiões em um amálgama subterrâneo, sob a capa do referencial dominante da civilização européia. Para Ismail Xavier (2004, p.64-65), esse espaço peculiar de um entrelaçamento de culturas e de violências, ou seja, Eldorado-América Latina, carrega uma ordem subjacente, porém, seu rosto é embaralhado, feito de miséria e palácios, de coesão própria ao delírio da festa que atropela o discurso político, de uma multidão de traços que o cineasta Glauber Rocha integra em seu movimento barroco que desestabiliza referências.

Então, nas palavras do historiador Sander Cruz Castelo (2005, p. 12),

‘Terra em Transe’ identifica os arquétipos do mundo latino-americano, por meio de uma inquirição da história. Tanto Vieira (personificação da suposta hesitação de Jango), quanto Díaz (ditador mexicano deposto com a revolução de 1910, mas também espelho de Carlos Lacerda), metaforizam forças ancestrais da reação, junto com a multinacional Explint (somente citada, nunca vista), Dom Júlio Fuentes (interpretado por Paulo Gracindo, que simboliza a burguesia nacional e trai sua missão de liderar a revolução, para ser sócio menor do capital internacional) e Padre Gil (representado por Jofre Soares, que mostra uma Igreja que se aliou às elites contra os pobres). Já as forças da ação, as que provocam a convulsão e a instabilidade, são frágeis, precárias: o líder camponês Felício (Emanuel Cavalcanti) é morto por pistoleiros; um desempregado é torturado num comício, sob a indiferença e a alienação dos outros populares, que só se preocupam em sambar. Resta a Paulo Martins [...], o sacrifício inútil: a poesia e a política são demasiadas para um homem só.

Além do mais, no filme, mostra-se um espetáculo sobre política, a respeito dos problemas morais da política, da consciência da política e uma encenação sobre movimentos políticos e sociais. Glauber Rocha leva ao limite a tensão entre buscar um princípio de unidade capaz de equacionar o todo e a vontade de tudo incluir que favorece uma visão fragmentária, pois viver no Brasil dessa época era um entrecruzamento de sentidos, de agonia, dificilmente se redimindo por algum horizonte de mudanças ou transformações.



Imagens e sons alegórico-convulsionados

Em grande parte de sua obra, e, principalmente em “Terra em Transe”, Glauber Rocha tratará justamente de materializar as imagens que tecem a história brasileira e latino-americana. Seu cinema desconstrói e fragmenta alegoricamente essas imagens, captando o vazio por trás das máscaras da representação política e social e povoando esse vazio com outras imagens e vozes, tanto as que falam quanto as que calam, em uma história que se faz e se desfaz em círculos, os quais se rompem e são retomados para serem novamente interrompidos.

No filme em questão, vemos um mar prateado, arredondado, cosmogônico, preenchendo a totalidade do quadro, percorrido por uma câmera aérea até chegar a uma terra montanhosa, de matas verdejantes, à qual se sobrepõe o nome de “Eldorado”. O mar sintetiza um processo histórico de quase 500 anos, usando o paraíso perdido e redescoberto pelos portugueses como palco de uma narrativa contemporânea. Utiliza-se não apenas do mar grandioso do início, mas de uma representação do descobrimento do Brasil, com o ditador Diaz presidindo uma primeira missa rezada na praia, com representantes do clero e dos índios.

Por esta abertura, se poderíamos crer que a profecia se cumpriu, o sertão virou mar e este se tornou o veículo para Eldorado, o paraíso terreal reencontrado. Mas, como sabemos pelo desenvolvimento do filme, trata-se muito mais da instauração do caos e da derrocada definitiva dos oprimidos do que da realização edênica ou revolucionária. O que torna as imagens glauberianas tão poderosas é justamente esse dom de sintetizar séculos de história. Com seu Eldorado operístico Glauber Rocha mistura a esse paraíso selvagem e natural a visão de uma humanidade corrompida.

Com “Terra em transe”, o cineasta deixa o tempo dos mitos pelo da história. Uma história falsificada, um mundo cheio de truques que o filme procura desmascarar, porque, por trás de Eldorado, onde tudo que é ouro não brilha, encontra-se o Brasil no qual está o poeta, o analista e o fustigador desde os primórdios. O drama narrado provoca uma



disjunção entre o nível diegético e um segundo sentido passado em outro espaço e outro tempo. A narrativa se desenvolve, portanto, num duplo texto que se expressa no filme por diversos ícones.

São, por exemplo, algumas reiteraões de imagens, como as de Diaz que passa o tempo todo do filme com o mesmo terno e sempre um crucifixo junto dele. O mesmo palácio e as figuras que não se desenvolvem. São personagens afirmativas e discursivas. No plano psicológico, elas não mudam e, desta maneira, criam uma espécie de sistema paralelo à história narrada. São figuras esquemáticas e hierarquizadas, significando um tempo e um espaço alegóricos. São forças não visíveis que presidem o processo, em um jogo de forças não palpável, mas determinante das ações do filme. Alguns personagens são facilmente identificáveis na realidade política brasileira. No entanto, o filme mistura tudo em uma atmosfera de *transe* e de constante movimento.

Da película à superfície da tela desliza, então, a fantasmagoria de uma história plana, sem espessura, em que a *mise-en-scène* claro-escuro da fotografia de “Terra em Transe” confere ilusão de profundidade e algum volume artificioso, de cenário de ópera barroca e de alegoria carnavalesca. Apoiado em sons difusos, o espaço sintético da encenação do filme abriga conflitos de grande efeito estético. De um lado, o tom ritual afina-se com o uso de personagens simbólicos que condensam o mundo como emblemas naturais e sociais. De outro, estas figuras – sua ação, indumentária, declamação – são observadas por uma câmera convulsionada que não pára. Ela se movimenta na mão do operador em planos-sequências, a fazer círculos, investigar rostos, gestos e a textura do mundo. (XAVIER, 2004, p.129).

Nesta obra, o olhar de seu autor é tátil, sensual, enquanto a moldura de sua representação é alegórica tendente à abstração, em uma convivência de excessos e exageros na imagem e no som, tipicamente barrocos. Por essa razão, por exemplo, alguns versos do poema de Mário Faustino *Balada (Em memória de um poeta suicida)* aparecem escritos sobre a imagem de Paulo Martins agonizando ao longe, sobre dunas, metralhadora em punho, contra o céu, sem que se veja o mar, cujas imagens iniciam o



filme: “Não consegui firmar o nobre pacto/Entre o cosmos sangrento e a alma pura. (...) Gladiador defunto mas intacto (Tanta violência, mas tanta ternura).” (ROCHA, 1985, 290).

A relação entre o visual e o discursivo é clara, nesse caso, devido à sobreposição dos versos à imagem. Esta remete diretamente ao texto que a ilustra, mesmo porque, aí, o texto aparece como figura na tela e fornece ao conjunto suas imagens verbais. Uma das formas da alegoria, no filme, é justamente a que coloca em diálogo metáforas visuais e metáforas verbais, através dos emblemas. As antíteses que marcam o poema são as que balizam o percurso de Paulo Martins nas atividades políticas que, ao mesmo tempo, o envolvem e o enojam e de cuja violência torna-se agente e vítima. Como lutador, o poeta-guerrilheiro agoniza, enquanto narra, em convulsão, via rememoração poética, sua história pessoal, que se confunde com a história de seu mundo em agonia.

É necessário dizer também que a utilização da trilha musical se dá de forma muito significativa. As músicas são utilizadas não na perspectiva de servirem de pano de fundo para as imagens, mas funcionam como elementos que possuem uma capacidade de significação própria, atuando ora de forma autônoma, ora em articulação com as cenas filmadas. Algumas vezes, é a partir do ritmo da música que o encadeamento dos fatos é estabelecido. E, na maior parte dos casos, essas músicas também funcionam como fontes alegóricas. A segmentação da obra faz-nos perceber que a aparição repetida de determinadas músicas, em alguns de seus trechos, sugere significações importantes de serem frisadas.

A presença mais marcante é, sem dúvida, a música de Heitor Villa-Lobos, músico brasileiro que mistura o estilo mais erudito com elementos das raízes populares do Brasil, gerando resultados muito instigantes. Percebemos também o aparecimento em alguns momentos, da canção afro-brasileira “Aluê”, que tanto evoca a presença da cultura negra na história do Brasil, quanto sugerem o estado de *transe*, à medida que é uma música de ritual de candomblé. Quanto à música de Carlos Gomes, ela é tocada quando existe “uma intenção de paródia” nos acontecimentos relatados. Já a inserção de “Othello”, de Verdi, pela sua majestuosidade, é justificada pelo diretor por se situar em um contexto de “uma



discussão sobre os ciúmes e a amizade e porque queria sublimar também um lado homossexual e solitário em Diaz” (Id., 2004, p. 126).

Além das músicas, os diversos tipos de ruídos, batidas de tambores, pratos, tiros, sirenes, vozes de pessoas, assim como o silêncio total, também atuam no sentido de criar ou reforçar espaços de significação alegóricos ou que sugerem o estado de *transe*.

O uso semântico dos ruídos e da música sempre foi uma realidade nos filmes de Rocha, mas é a partir de “Terra em Transe” que ele se intensifica e complexifica, ajudando a compor um discurso mais rico e polifônico. E essa riqueza é ampliada pela rede de interseção de vários estilos realizada pelo filme, sem, contudo, fazer com que o discurso perca sua identidade, sua marca pessoal. Esta é criada, exatamente, a partir da fusão iconoclasta de uma série de signos que utiliza e devora, num processo antropofágico de construção e reconstrução permanente.

Assim, ao colocar em cena as imagens e sons da história e da política, frenéticas e convulsionadas, Glauber Rocha, em sua tarefa barroca, visa alcançar uma compreensão ampla da situação política e cultural do Brasil e da América Latina, em um jogo em que a história e o mito são atualizados, até mesmo pulsionalmente, para serem postos em cena e em questão. Portanto, para Gilles Deleuze (1990, p. 261), está aí o aspecto tão peculiar que a crítica do mito assume, em Glauber Rocha: não é analisar o mito para descobrir seu sentido ou estrutura arcaica, mas sim referir o mito arcaico ao estado das pulsões numa sociedade perfeitamente atual – fome, sede, sexualidade, potência, morte, adoração.

É a partir desta condição de desequilíbrio, de crise, de pulsações, de transformações permanentes que, o fazer estético glauberiano encontra sua mais nítida e adequada vocação e criatividade. Dessa maneira, toda a agitação em “Terra em Transe” não decorre mais de uma tomada de consciência, mas, consiste em fazer tudo entrar em *transe*, o povo e seus senhores, e a própria câmera, em levar tudo à aberração, tanto para pôr em contato as violências quanto para fazer o negócio privado entrar no político e o político no privado (Id. *ibid*).

E, por esta razão, Glauber Rocha coloca seu personagem principal, o poeta-político Paulo Martins, em uma série de *transes* com as forças que existiam no Brasil:



Terra em transe, o Brasil é um país indianista/ufanista, romântico/abolicionista, simbolista/naturalista, realista/parnasiano, republicano/positivista, anarco/antropofágico, nacional/popular/ reformista, concretista/subdesenvolvido, revolucionário/conformista, tropical/ estruturalista,etc, etc...(ROCHA, 2005, p. 131).

Nota-se que o termo *transe* ou crise serão condições de um cinema diferencial que nasce dos impasses diante do que é terrível demais, belo demais, intolerável. O *transe* é transição, passagem, devir e possessão. Para entrar em *trans*, e é preciso se deixar atravessar, possuir por um outro. No filme em questão, o *transe* é uma forma de experimentação e conhecimento. Entrar em *transe* é entrar em “fase” com um objeto ou situação, é conhecer de dentro.

Daí porque seus filmes, por mais alegóricos ou metafóricos que se apresentem, têm a força de uma consistência, são críveis, as imagens não representam, entram em *transe* com os personagens, cenários, objetos, com o espectador, e formam um só fluxo. O artista não tematiza o *transe*, cria-o cinematograficamente por meio da câmera na mão e da montagem, sendo, portanto, uma “celebração” propriamente estético-política e cinematográfica (BENTES, 1997, p. 26).

Considerações Finais

“Terra em Transe” mostra o dilaceramento de pessoas e de uma nação, critica a inércia de um povo e expõe as nervuras da periferia do poder no Brasil. Trata-se de uma obra que representa o desassossego do brasileiro que se vê envolvido por políticos desprovidos do interesse público, homens corruptíveis em defesa de seus interesses, empresários frágeis que se entregam a pressões econômicas das multinacionais, pressões internacionais, uma igreja complacente, empresários da rádio e da televisão que manipulam a opinião pública e por um povo e grupos sociais sem consciência política ou histórica.

São esses elementos, aliados à multiplicidade de focos narrativos, que acabam definindo a estrutura do filme a partir da lógica do *transe* que contamina os personagens, o espaço e o tempo da narrativa, assim como os demais elementos fílmicos. É essa lógica



que permite, no filme, o desabrochar de um desfile de distintas texturas, uma orquestração entre vozes que não coincidem, que fazem de “Terra em Transe” um discurso exacerbadamente dialógico e polifônico, dando vazão, assim, a uma infinidade de possíveis leituras do mesmo.

Essa obra, com sua montagem descontínua, uso da câmera agitada em *transe*, que dança no ritmo barroco e carnavalesco e em um fluxo desestruturante, assume a confusão e as contradições criadas pela ditadura militar, demonstrando a difícil tarefa de se pensar a História do Brasil nesta adversidade política e social. Aponta tanto para esse mal-estar, quanto para as incapacidades de os sujeitos estruturarem ações políticas. Seus personagens e situações são alegorias e imagens simbólicas dilacerantes dos momentos históricos que fizeram a década de 1960.

Glauber Rocha exibiu, por meio de seu cinema delirante e convulsionado, que, o cenário deixado pelas agitações políticas e culturais dos 1960 eram tão complexos que não se podia mais compreender o Brasil pelo esquematismo binário das forças de esquerda ou de direita. Não se podia também apostar no povo e, menos ainda, no intelectual. E, além do mais, dever-se-ia duvidar da eficiência da luta armada. Esse período desestruturou a maneira de pensar o Brasil, exigindo novas concepções de histórias e outras posturas políticas.

Assim, a forma convulsiva e a narração marcada pela agonia configuraram o afresco de uma crise cultural e político-social pela qual o país de fato passou. Um trauma no qual deveria empenhar-se em compreender, pois, entre civilização e barbárie, esta última ficou mais sensível. O estremecer do *transe* foi pensado metaforicamente como experiência desse choque histórico.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTES, Ivana. O Devorador de Mitos. In: ROCHA, Glauber. *Cartas ao mundo*. Org. de Ivana Bentes. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CASTELO, Sander Cruz. A invenção do populismo. *O Povo*, Fortaleza-CE, 26 jun. 2005. Vida & Arte, p. 12.

COSTA, Cláudio da. *Cinema Brasileiro (anos 60-70): Dissimetria, Oscilação e Simulacro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento*. Trad. Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *A imagem-tempo*. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MACIEL, Luis Carlos. *Geração em Transe: memórias do tempo do Tropicalismo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

ROCHA, Glauber. *Roteiros do Terceiro Mundo*. Org. de Orlando Senna. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme, 1985.

_____. A Estética da Fome. In: GOMES, João Carlos Teixeira. *Glauber Rocha, esse vulcão*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 594-599.

_____. *A Revolução do Cinema Novo*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

VASCONCELLOS, Gilberto F. *Glauber Pátria Rocha Livre*. São Paulo: Senac, 2001.

VENTURA, Tereza. *A poética política de Glauber Rocha*. Rio de Janeiro: Funarte, 2000.

XAVIER, Ismail. *O cinema brasileiro moderno*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Alegorias do subdesenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1993.



O PROBLEMA DA AUTORIA NOS LAIS DE “MARIA DE FRANÇA”

Ligia Cristina Carvalho

Resumo: Ao longo deste texto, demonstraremos o trajeto percorrido por nossa pesquisa em busca de quem seria Maria de França. As informações a respeito da autora são escassas, não possuímos obras sistemáticas e específicas, principalmente no que se refere à produção historiográfica brasileira. Recorremos, portanto, aos artigos presentes nos periódicos franceses e ingleses que, não obstante, apresentam muitas controvérsias e lacunas que ainda não foram preenchidas.

Palavras-chave: Maria de França; Escritora; Literatura Medieval; Lais; Madressilva.

Como já assinalamos pouco se sabe sobre a biografia de Maria de França, que é considerada uma das primeiras escritoras da literatura medieval, representando, desta maneira, o emergir literário das vozes femininas. As concisas considerações sobre sua pessoa e sua obra foram concluídas a partir de minuciosos estudos filológicos do escasso conjunto literário, apenas três títulos, em francês arcaico, a ela atribuídos. Assim, os primeiros escritos de Maria de França teriam sido os *Lais*, compostos no período entre 1160 e 1178¹; uma compilação de doze pequenos contos de dimensões variadas (de 118 versos do *lai* “*Madressilva*” aos 1184 versos do *lai* de “*Eliduc*”). A palavra *lai* tem a sua origem na palavra celta *laid*, que designa um canto semilírico e seminarrativo, em versos octossílabos, composto a fim de perpetuar a recordação de um sucesso notável, de uma aventura, cantado pelos jograis da Idade Média com acompanhamento de harpa, alaúde e flautas. Maria de França afirma que rimou e converteu em obra poética os *lais* que havia ouvido na tradição oral:

“Pensei nos lais que havia
ouvido. Não duvidei, bem o
sabia,

¹ Consideramos a cronologia aceita por Antonio L. Furtado. MARIA DE FRANÇA. *Lais*. Introdução e tradução de Antonio L. Furtado. Prefácio de Marina Colasanti. São Paulo: Editora Vozes, 200



que para lembrar
as aventuras que ouviram
primeiro os compuseram
e depois os propagaram.
Muitos lais eu ouvira contar,
e não queria deixá-los nem esquecê-los.
Rimei-os e fiz contos,
o que me exigiu noites de vigília” (Prólogo, vv.33-42).

Em um deles, no *lais* de “*Guigemar*”, parecendo estar consciente do valor de sua obra, a autora reivindica um lugar entre os autores de seu tempo: “Escutem, senhores, o que diz Maria, que em seu tempo não passou despercebida” (*Guigemar* vv.3-4). O único manuscrito que contém o prólogo e os doze *lais* é o de Harley 978 da British Library de Londres, da segunda metade do século XIII². Segundo Laurence Harf-Lancner, nada nos permite afirmar que os contos reunidos nestes manuscritos são obra de um único autor, exceto a unidade de tom, de intenção e de estilo que apresentam entre si³.

As outras duas obras, de inspiração muito diferente, assinadas por uma Maria, são traduções. As *Fables*, escritas entre 1167 e 1189, são a primeira adaptação em francês de uma versão em inglês de fábulas esópicas – gênero muito popular na época – que antes teriam sido traduzidas do latim pelo rei Alfredo, o Grande, que reinou em Wessex de 871 a 899⁴. Nesta obra, no epílogo, a autora nos diz que é originária da Île-de France:

“No final deste escrito
que em romance traduzi e disse,
me colocarei para recordação:
Maria tenho por nome,
e sou de França.”⁵

² Todas as edições dos *Lais* escolhem por texto de base este manuscrito H 978. A edição crítica utilizada na pesquisa é fundamentada na terceira versão feita por Karl Warnke, sendo, como as outras, deste único manuscrito.

³ MARIE DE FRANCE. *Lais*. Traduits, présentés et annotés par Laurence Harf-Lancner. Texte édité par Karl Warnke. Paris: Le Livre de Poche, 1990. p.10.

⁴ Ver LOBATO, M. de N. Alfredo, O Grande: Um rei Saxão no *Esopo* de Maria de França. *Brathair* 2 (1), 2002:14-28. Disponível em <<http://www.brathair.com/Revista/N3/Alfredo_O_Grande.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007. Segundo Maria de Nazareth Lobato, Alfredo “é considerado como um rei na literatura inglesa, pois foi através dele que a prosa literária nesse idioma – no caso, o inglês arcaico – teve início”. Vale colocar que, conforme a mesma autora, “embora atualmente Marie de France seja conhecida pelos *Lais*, até o século XVIII eram às fábulas que seu nome estava ligado. Foi somente no século XIX que o lirismo dos lais atraiu a atenção dos românticos, em virtude de seu interesse pelos tempos medievais. O sucesso de suas fábulas junto ao público medieval tem sido comprovado pela quantidade de manuscritos – vinte e três – que foram produzidos entre os séculos XIII e XVI”

⁵ MARIE DE FRANCE. *Fables*, éd. A. Ewert et R.C. Johnston, Oxford, 1942, *apud* L. Harf-Lancner na introdução, p.8, MARIE DE FRANCE. *Lais*. Traduits, présentés et annotés par Laurence Harf-Lancner. Texte



O que fez que o antiquário Claude Fauchet, em 1581, denominasse-lhe Maria de França, nome que passou a ser aludido por todos para referir-se a ela.

“Eu, Maria, coloquei em memória,
o livro do *Espurgatoire*,
em romance, para ser compreendido
pela gente laica e colocado ao seu alcance”⁶

Essa terceira Maria é encontrada no *L’Espurgatoire saint Patrice*, uma “tradução”⁷ do latim para a língua românica do *Tractatus de Purgatorio sancti Patricii*, do monge cisterciense Henri de Saltrey, realizada, provavelmente, após 1189, pois se refere a São Malaquias, que só foi canonizado em 6 de julho de 1189.

Além do nome Maria presentes nestas obras, existem outros vestígios que nos permitem supor que estas três mulheres tenham sido umas únicas pessoas. Nas três obras a autora demonstra uma preocupação em evitar o esquecimento de tais histórias⁸, além disto, as obras foram transcritas para o francês no mesmo período, final do século XII.

O problema da autoria é típico da Alta Idade Média (séculos IV – X), na qual não havia, na maioria das vezes, precisões do autor em citar seu nome nem a data em que escreveu a obra, já que o gosto da exatidão permanecia alheio a muitos espíritos. Segundo Julius Schwietering, a omissão do nome do autor remonta ao surgimento do cristianismo que, através dos preceitos de Salviano, Sulpício Severo e outros, admoesta os escritores contra o pecado da “*vanitas terrestris*”⁹. Além disso, a falta de preocupação com a autoria explica-se pelo fato de os ouvintes aplaudirem simplesmente a execução da obra, lida em

édité par Karl Warnke. Paris: Le Livre de Poche, 1990. Interessante constatar que estes dois últimos versos de Maria de França ecoa na confissão de Joana d’Arc: “O meu nome é Joana e sou de França, de Domrémy” Apud HEER, F. *O mundo medieval*. São Paulo: Ed Arcádia Limitada, 1968. p. 339.

⁶ *Das Buch vom Espurgatoire S. Patrice der Marie de France*, éd. K. Warnke, Halle, 1938, apud L. Harf-Lancner na introdução, p.8, MARIE DE FRANCE. *Lais*. Traduits, présentés et annotés par Laurence Harf-Lancner. Texte édité par Karl Warnke. Paris: Le Livre de Poche, 1990.

⁷ Utilizamos o termo “tradução” para simplificação, já que “pôr em romance” não é apenas uma transferência lingüística, havia uma transformação devido tanto a impossibilidade de simplesmente traduzir uma língua como o latim em línguas como as vernáculas, no caso o francês antigo, quanto a introdução de “glosas”, que clarificavam o conteúdo. Cf. ZUMTHOR, P. *A letra e a voz. A “literatura” medieval*. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 267.

⁸ Vale ressaltar que, numerosos clichês, presentes desde o século XII em toda a Europa, alegam o uso da escrita devido a perenidade da memória humana. Ao colocar que escreveu as obras para que não fossem esquecidas, Maria de França justifica sua obra e a torna aceitável aos ouvintes, sendo isto um dos pontos introdutórios do discurso retórico.

⁹ SCHWIETERING, J. Die verhüllende Einkleidung des Autornamens. In: *Die Demutsformel mittelhochdeutscher Dichter*. apud CURTIUS, E. R. *Literatura européia e Idade Média Latina*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1957. p.629.



voz alta, tendo pouca relevância às distinções entre autor e intérprete; nesse sentido, vale retomar Paul Zumthor:

O “autor” é o avatar laicizado do elocutor divino, *Ditactor* da Escritura; avatar cujas primeiras manifestações, ainda esporádicas, aparecem durante a segunda metade do século XII, embora por longo tempo ainda o “autor” continue a ser o intérprete na performance de uma poesia que, presença total, não precisa declarar sua origem¹⁰.

Do mesmo modo um texto, cuja razão de ser está no ser lido, não precisa ser compilado com todos os rigorismos da escrita, em especial sua dívida para com suas origens, onde encontraríamos o autor nomeado. A nítida distinção entre o poeta e o recitador só se inicia com os noruegueses¹¹ e, a partir da Idade Média Central (século XI- XII), a menção do nome torna-se mais freqüente, levando o monge cluniacense Pierre de Poitiers, por volta de 1140, a censurar expressamente esta praxe¹². No século XII, ressurgiu a preocupação do poeta em chamar direitos de autoria e de propriedade do seu trabalho, essa preocupação do autor em identificar-se como tal está ligada a um fator mais geral que foi a crescente valorização do indivíduo, a emergência do eu; nas suas obras Maria de França menciona a si própria, e como nos mostram os dois últimos trechos citados acima, em primeira pessoa¹³.

A questão da autoria auxilia na explicação histórica da obra, principalmente quando esta se mostra como uma exceção, isso porque, apesar de não ser um fato único, na Idade Média, o número de homens – até o século XIII, a maioria dos nobres permaneciam iletrados: “as formas de inteligência e o tipo de saber exigidos por sua função ou impostos

¹⁰ ZUMTHOR, P. *Op. Cit.* p. 103.

¹¹ HAUSER, A. *História social da literatura e da arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1972. v.1, p. 229.

¹² O cluniacense escreve numa carta-dedicatória ao abade Pedro, o Venerável, de Cluny: “Se alguém se indignar comigo, por ter-me atrevido a assinar alguns trabalhos com meu nome e a acrescentá-los a vossos livros, saiba que isto não é devido a minha presunção, mas a vossa ordem, a que não ousa desobedecer. Pois, como em todas as coisas, nessa também não tenho dúvida em atender-vos, não por arrogância – que o Senhor sempre a mantenha longe de mim! -, mas por obediência submissa, sobretudo por saber que muitos homens de religiosidade e humildade comprovada adotaram outrora, prazerosamente, prática semelhante. Decerto prefiro imitar a esses, neste nosso opúsculo, por mais modesto que seja, a seguir certos escritores de nossa época, que suprimem seu nome em toda parte, por uma espécie de cautela ou imperícia. Incorrem, assim, na loucura dos escritores apócrifos que, temendo a acusação de falsidade ou de heresia, em parte alguma indicaram seu nome. Ninguém, pois, me condene aqui, antes do tempo, mas entregue-me a Deus e a minha consciência, escrevendo por sua conta, se quiser, Ovídio sem título.” *apud* CURTIUS, E. R. *Op. Cit.* p.631-632.

¹³ Ver NICHOLS, S. *Medieval Women Writers: Aisthesis and the Power of Marginality*. *Yale French Studies*. New Haven, n. 75, p. 77-94, 1988. Este autor procura demonstrar que um estilo literário inovador emerge com a força do *eu* feminino,



por sua situação social não tinham nada que ver com a prática de leitura”¹⁴ – e de mulheres que sabiam ler e, principalmente, escrever era restrito, realidade que só mudará na época moderna, principalmente na corte francesa, que era um lugar de cultura. E, na sociedade medieval, revestida de um caráter masculino, o acesso da mulher à expressão era penoso, já que este era um dos domínios que os homens reservavam para si¹⁵, sendo que, dos 400 nomes de poetas conhecidos, apenas 17 eram mulheres¹⁶. Entretanto, como nos alerta a iconografia, a faculdade de leitura entre as mulheres estava possivelmente mais disseminada do que usualmente se pressupõe, já que em diversas imagens vislumbramos a mulher exercendo sua função de primeira mestra na alfabetização de seus filhos.

Por meio das suas obras, Maria de França nos mostra ser uma mulher letrada, que conhecia o latim e era apta a fazer traduções. Vale destacar que a maioria dos poetas em língua vulgar eram pessoas instruídas, que estudaram as *artes* e os *autores* nas escolas- catedralícias do século XII. No entanto, durante muito tempo as mulheres medievais foram excluídas de uma formação universitária, a sua formação ocorria nos conventos femininos, onde algumas delas trabalhavam como bibliotecárias, copistas, tradutoras e professoras, além de ser um espaço adequado de criação e difusão do saber.

Tal fato sustenta as teses de que Maria de França era abadessa de Shaftesbury, filha natural de Geofredo Plantageneta e meia irmã ilegítima de Henrique II da Inglaterra¹⁷, ou uma religiosa ou abadessa do mosteiro de Reading, ou ainda, seria a Maria de Boulogne, abadessa de Romsey¹⁸. Mas se Maria de França fosse realmente uma dessas abadessas, um sopro de espiritualidade seria sentido em suas obras o que, excetuando o *lai* de “*Eliduc*”, não é o caso e Maria de França viveu no “século”, já que utilizando a temática do amor cortês, representa com compreensibilidade nos *Lais* a sociedade aristocrática de seu tempo, com seus códigos de comportamentos, padrões morais e valores que, muitas vezes, não se harmonizam com a relação entre os amantes, e esta, por sua vez, vai de encontro a muitos

¹⁴ZUMTHOR, P. *Op. Cit.* p. 107.

¹⁵ Sobre a palavra das mulheres na Idade Média Ocidental ver RÉGNIR-BOHLER, D. A palavra das mulheres. In: DUBY, G.; PERROT, M. (Org) *História das mulheres no Ocidente*. Vol 2: A Idade Média. Lisboa: Afrontamento, 1990. p. 517-591.

¹⁶ HAUSER, A. *Op. Cit.* v.1, p. 304.

¹⁷ FOX, J. Marie de France. *English Historical Review*, XXV, p.303-306, 1910; FOX, J. Mary, Abbess of Shaftesbury. *English Historical Review*, XXVI, p.317-326, 1911; BULLOCK-DAVIES, C. Marie Abess of Shaftesbury and her Brothers. *English Historical Review*, LXXX, p.314-322, 1965; LEVI, E. Maria di Francia e le abbazie d’Inghilterra. *Archivum Romanicum*, V, p.472-493, 1921.

¹⁸ KNAPTON, A. À la recherche de Marie de France. *Romance Notes*, XIX, p. 248-253, 1978/79.



preceitos religiosos, a título de exemplo, a indissolubilidade do casamento. Vale colocar que na obra *L'Espurgatoire saint Patrice*, o cavaleiro Owein recusa se juntar a uma ordem monástica e assegura que podemos alcançar a salvação e servir a Deus como laico (*Esp.*, vv. 1927-1932), o que para Yolande de Pontfarcy provaria que Maria de França “vivia no mundo”¹⁹.

Assim, muito mais sedutora é a hipótese de Urban Tigner Holmes de que Maria de França seria a filha de Agnés de Montford e Galeran de Beaumont, conde de Melun e de Worcester e viúva de Hugues de Talbot, barão de Cleuille²⁰. Destaca-se aqui a condição social da autora, uma nobre, letrada. Há assim dentro de uma certa “emergência da mulher”, por meio de Maria de França, uma emersão possível: ocorreu dentro das possibilidades que certamente lhe foram propiciadas por ser nobre, estatuto cujas responsabilidades supõem uma certa erudição para além do domínio das funções tradicionais adquiridas com o casamento. Portanto, caso não abraçassem a vida celibatária, mas fossem nobres, as mulheres eram, na sua maioria, instruídas em casa, como Heloísa.

Por fim, definir quem seria Maria de França interfere na interpretação de suas obras. A título de exemplo, podemos citar um pequeno trecho do prólogo, presente nos *Lais*:

“Em honra a vos, nobre rei,
que tanto sois valente e cortês,
a quem toda a alegria se inclina,
e em cujo coração todo o bem nasce,
me dediquei a reunir os lais,
e a recontá-los em versos.
Em meu coração pensei e disse,
senhor, que vos presentearia.
Se vos agrada recebê-los,
muito grande alegria me farás;
para sempre isso me deixará feliz.
Não me tenhas como presunçosa,
se vos ousa fazer este presente.” (Prólogo vv. 43-55).

No que diz respeito ao “nobre rei”, a hipótese de ser Henrique II Plantageneta, rei da Inglaterra desde 1154, é a mais considerada, em razão dos *Lais* terem sido escritos antes

¹⁹ PONTFARCY, Y. de. Si Marie de France était Marie de Meulan... *Cahiers de Civilisation Médiévale X^e-XII^e siècles*, XXVIII Année, n. 4, p. 353-361, oct./dec., 1995.

²⁰ HOLMES, U. T. New Thoughts on Marie de France. *Studies in Philology*, XXIX, p. 1-10, 1932. Ver também o artigo de Yolande de Pontfarcy que procura confirmar a identificação proposta por Holmes e examinar a importância, o papel e as relações familiares dos Beaumont e Talbot na Normandia, na Inglaterra e na Irlanda da segunda metade do século XII. PONTFARCY, Y. de., *Art. Cit.*



da sua morte, em 1189. Entretanto, se Maria de França era Maria de Meulan, a hipótese de ser Henrique, filho de Henrique II, coroado em 1171 e morto em 1183, ganha credibilidade devido ao contexto político no qual se encontrava a suposta família da autora. Em 1173, o jovem rei Henrique lidera uma rebelião contra seu pai Henrique II, e entre os nomes de seus partidários encontramos a maior parte dos membros da família de Beaumont e seus aliados²¹.

Em suma, procuramos ratificar que tão instigante quanto à explicação histórica da obra por meio do reconhecimento da autoria, é a aproximação de um hipotético autor por meio da própria análise textual. E, neste sentido, quanto mais escassas são as informações, mais arguto deve ser o pesquisador.

²¹ Ver PONTFARCY, Y. de. *Art. Cit.*, p. 360.



FONTES

MARIE DE FRANCE. *Lais*. Traduits, présentés et annotés par Laurence Harf-Lancner. Texte édité par Karl Warnke. Paris: Le Livre de Poche, 1990.

MARIA DE FRANCIA. *Lais*. Edición bilingüe francés-español preparada por Luis Alberto de Cuenca. Madrid: Editora Nacional, 1975.

MARIA DE FRANÇA. *Lais*. Introdução e tradução de Antonio L. Furtado. Prefácio de Marina Colasanti. São Paulo: Editora Vozes, 2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BULLOCK-DAVIES, C. Marie Abess of Shaftesbury and her Brothers. *English Historical Review*, LXXX, p.314-322, 1965.

CURTIUS, E. R. *Literatura européia e Idade Média Latina*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1957.

FOX, J. Marie de France. *English Historical Review*, XXV, p.303-306, 1910.

FOX, J. Mary, Abbess of Shaftesbury. *English Historical Review*, XXVI, p.317-326, 1911.

HAUSER, A. *História social da literatura e da arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1972. v.1.

HEER, F. *O mundo medieval*. São Paulo: Ed Arcádia Limitada, 1968.

HOLMES, U. T. New Thoughts on Marie de France. *Studies in Philology*, XXIX, p. 1-10, 1932.

KNAPTON, A. À la recherche de Marie de France. *Romance Notes*, XIX, p. 248-253, 1978/79.

LEVI, E. Maria di Francia e le abbazie d'Inghilterra. *Archivum Romanicum*, V, p.472-493, 1921.

LOBATO, M. de N. Alfredo, O Grande: Um rei Saxão no *Esopo* de Maria de França. *Brathair* 2 (1), 2002:14-28. Disponível em <<http://www.brathair.com/Revista/N3/Alfredo_O_Grande.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

NICHOLS, S. Medieval Women Writers: Aisthesis and the Power of Marginality. *Yale French Studies*. New Haven, n. 75, p. 77-94, 1988.



PONTFARCY, Y. de. Si Marie de France était Marie de Meulan... *Cahiers de Civilisation Médiévale X^e-XII^e siècles*, XXVIII Année, n. 4, p. 353-361, oct./dec., 1995.

RÉGNIR-BOHLER, D. A palavra das mulheres. In: DUBY, G.; PERROT, M. (Org) *História das mulheres no Ocidente*. Vol 2: A Idade Média. Lisboa: Afrontamento, 1990. p. 517-591.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz. A "literatura" medieval*. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



Revista Científica do Centro Universitário de Jales
III Edição (2008); ISSN: 1980-8925
<http://reuni.unijales.edu.br/>